



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

비인가도시형대안학교 졸업생의
교육적 경험에 관한 연구
- 서울소재 M학교를 중심으로 -

2018년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
최 수 련

비인가도시형대안학교 졸업생의 교육적 경험에 관한 연구

- 서울소재 M학교를 중심으로 -

지도교수 유 성 상

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2018년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

최 수 련

최수련의 석사학위논문을 인준함

2018년 2월

위 원 장 _____ (인)

부 위 원 장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

요약(국문초록)

본 연구는 M학교를 중심으로 비인가도시형대안학교에서의 교육 목표와 교육과정 등을 포함하는 교육적 경험에 대하여 정리하였다. 연구의 대상인 대안학교는 한가지 정의로 설명하기가 불가능할 정도로 다양한 형태와 다양한 특성이 있다. 그럼에도 불구하고 기존의 대안학교에 관한 연구들에서는 다양한 특성의 대안학교를 고려하여 연구하기 보다는 대안학교라는 이름을 가지고 있는 전원형 학교 또는 도시형 학교, 인가형 학교 또는 비인가형 학교를 특별한 구분없이 연구하였다. 뿐만 아니라 비인가도시형대안학교를 연구한 연구물들도 주로 설문지 조사에 의존하여 분석하는 경우가 많았다. 그러나 설문지 연구로는 답변의 성실성의 문제가 있을 수 있고, 깊이 있는 답변을 얻어내기 어렵다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 다양한 대안학교 중에서도 비인가도시형대안학교에 특별히 주목하였다. 그중에서도 비인가도시형대안학교의 형태로서 가장 오랜 역사를 가지고 있는 학교 중 하나인 M학교를 연구대상으로 삼고, 비인가도시형대안학교의 교육에 대해서 살펴보았다. 또한 설문연구에서 놓칠 수 있는 답변을 확보하기 위하여 면담 기법을 사용하여, 면담 내용과 문헌들과 기존연구들과의 비교작업을 하였다. 본 연구에서는 교육경험을 변화와 지속성, 경험을 수반하면서 주체인 학습자가 변화하는 모든 과정과 절차라고 보았다. 이에 따라 면담 대상자는 현재 학교 재학생이 아닌 학교의 일정한 과정을 이수하여 졸업한지 2년이 경과한 성인 졸업생으로 한정하였다. 이를 통해 대안학교에서의 교육적 경험이 성인이 된 졸업생의 삶에 어떤 영향을 주고 있는지 까지 함께 연구하고자 하였다.

먼저 비인가도시형대안학교의 교육내용은 기존의 다른 형태의 대

안학교와 크게 차이가 없이 운영이 되었다. 교육목표에는 반드시 자아정체성의 확립, 진로와 적성교육, 사회를 바라보는 눈 등의 목표가 포함되었다. 먼저 도시형이라는 특징에 맞추어서 미디어교육 등의 특성화를 시도하기도 하였으나 그 영향력은 다른 교육목표에 비해서 미미했고, 시기가 지나면서 교육목표로서 분명하게 드러나지 않았다. 면담자들은 자아정체성의 확립과 진로와 적성교육의 측면에서는 긍정적인 평가를 하고 있지만, 사회를 보는 눈에 대해서는 대부분이 큰 영향을 받지 못했다고 말했다. 이는 다른 목표들에 비해서 중요도를 높게 생각하지 않았고, 해당 연령기에는 사회를 보는 힘보다는 학생들의 자기회복이 더 필요했기 때문이다.

다음으로 비인가도시형대안학교의 교육과정 및 교과외활동도 기존의 다른 형태의 대안학교와 크게 차이가 없었다. 특색있는 수업, 학생중심의 수업, 국내외 여행학습, 자치회의 등은 대부분의 대안학교에서 볼 수 있는 형태이다. 하지만 인가형 혹은 전원형 대안학교와는 달리 몇 가지 주요한 차이점을 발견할 수 있었다. 첫째, 교육과정이 상당히 유연하게 운영되었다는 점이다. 기존에 정해진 틀이 거의 없고, 학생들의 요구에 따라 수업이 개설되는 상당히 자유도가 높은 교육과정이었다. 둘째, 국영수과사라고 불리는 정규교과에 대한 편성 자체를 하지 않는다는 점이다. 물론 초창기에는 기초학력증진이라는 명목으로 시도하기도 하였으나 이후 학기중에는 관련과목이 전혀 편성되지 않았다. 셋째, 도시의 다양한 자원을 활용한 인턴십 과정이 학기 중에 편성되어 운영되었다는 점이다. 인턴십 과정을 통하여 많은 학생들이 학교를 다니는 중에 진로에 대한 사전탐구가 가능했고, 졸업 후 대안적이지 않은 사회로 나가기 위한 완충재의 역할을 하였다.

마지막으로 비인가도시형대안학교의 교육경험은 몇 가지 측면에서 다른 형태의 대안학교와는 다른 특징이 있다. 첫째, 비인가도시

형대안학교는 또다른 가족으로서의 공간이라는 의미가 있다는 점이다. 10명 안팎의 소수로 운영되는 학교의 특성상 교사와 학생간, 학생과 학생간의 친밀도는 어느 학교보다 높았다. 학생들은 학교를 학기중에 머무는 공간이라고 보기 보다는 생활하는 공간 그 자체로 생각했다. 한편으로는 이러한 가족같은 따뜻함으로 인해 졸업 후 사회에서의 적응이 어려움을 겪은 면담자도 있었다.

둘째, 네트워크를 중심으로 하는 학교였다는 점이다. 도시의 편리한 교통과 다양한 자원 등을 활용하여 여러 가지 많은 시도들을 할 수 있었다. 학교에 간혀있는 것이 아니라 캠페인이나 교류활동 등을 통해 사회와 소통하는 것들을 학습할 수 있었다. 뿐만 아니라 학생들의 진로와 관련한 자원을 연결하는 데에 있어서도 적극적이었다.

셋째, 다양한 사람들을 만남으로 인해 타인에 대한 이해를 증진할 수 있는 학교였다는 점이다. 먼저 삶으로 보여주는 친구같은 교사의 존재이다. 기존의 학교에서 심지어 다른 대안학교에서도 보기 힘든 인간적인 교사의 모습을 통해서 성인에 대한 생각을 바꾸기도 하고, 가치관을 바꾸기도 하였다. 다음으로 비인가도시형대안학교는 열린 학교이고 학교밖청소년이라면 연령조건 외에 아무런 선별기준이 없이 입학할 수 있었다. 소규모임에도 불구하고 매우 다양한 특성의 학생들이 함께 학교를 다니면서 많은 충돌들이 있었다. 하지만 면담자들은 그런 과정을 통하여 타인에 대한 이해를 증진할 수 있었다고 말한다.

넷째, 자유로움의 딜레마가 있던 학교였다. 비인가도시형대안학교의 가장 큰 특성이 자유로움이지만, 오히려 개인의 자유와 타인의 권리가 충돌하는 상황이 많이 발생하였다. 두 가지 가치가 충돌하는 상황에서는 대부분 자유를 더 중요시하였기 때문에 면담자들은 피해를 보는 상황들이 많았다고 말했다. 뿐만 아니라 지나친 자유로움 때문에 매학기 매순간이 불안했다고도 했다. 안정적으로 학습을 하

기에는 학교가 너무 불안정했다는 것이다. 또한 사회에 나갔을 때 자유로운 교과로 인해 배우지 못했던 정규교과가 아쉽다고 하였다. 비인가도시형대안학교의 공간은 매우 자유롭고 따뜻한 곳이었지만, 그와 함께 딜레마가 발생하는 곳이었다.

지금까지 비인가도시형대안학교 졸업생의 교육적 경험에 대해 살펴 보았다. 비인가도시형대안학교는 졸업생들의 자아정체성의 확립과 진로결정, 공동체의식 형성 등에 긍정적인 영향을 주었고, 이를 가능하게 한 주요한 요인으로는 교사들과 다양한 수업 및 활동 등을 들 수 있다. 그러나 오히려 이러한 교사와 자유로움 변인으로 인해 졸업생들은 부정적인 경험을 하기도 하였다. 훈련되지 않은 비전문 교사로 인해 상처를 받기도 하였고, 불안정한 교육과정 운영으로 인해 학교를 다니는 동안 불안함을 느끼기도 하였다. 또한 자유와 책임 사이에서 갈등이 계속되었고, 졸업생들은 오히려 비인가도시형대안학교에서도 다른 사람의 권리를 침해하지 않기 위해서 어느 정도 통제가 필요하다고 말하였다. 뿐만 아니라 학교에서의 경험과 졸업 후에 경험한 사회 간의 괴리는 졸업생들을 가장 힘들게 하였고, 결국 대부분의 학생들이 대학진학은 선택하게 하였다. 본 연구 결과처럼 비인가도시형대안학교가 고유의 장점을 유지하면서도 부족한 점을 보완함으로써, 학생들에게 대안적인 교육적 경험과 진로를 제공할 수 있도록 더 많은 성찰과 연구가 계속되어야 할 것이다.

주요어: 대안학교, 탈학교, 대안교육, 학교박청소년, 졸업생

학 번: 2009-21423

목차

I . 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 내용	4
3. 연구의 의의 및 한계	5
II . 선행연구 검토	7
1. 교육적 경험에 관한 연구	7
가. 교육적 경험의 정의	7
나. 교육적 경험에 대한 질적연구	11
2. 대안학교에 관한 연구	12
가. 대안학교의 교육적 경험	13
나. 비인가대안학교에 관한 연구	16
다. 비인가도시형대안학교에 관한 연구	18
3. 기존 연구의 한계점	22

Ⅲ. 연구 방법 25

1. 연구 방법 25

가. 문헌연구 25

나. 면담연구 25

2. 연구대상 및 절차 27

가. 연구대상 27

나. 연구자료 30

다. 면담대상자 31

Ⅳ. 비인가도시형대안학교의 교육내용 33

1. 교육목표 33

가. 자아정체성 확립: ‘새로운 나를 찾자’ 33

나. 진로와 적성 교육 36

다. 미디어 전문 지식 습득: ‘미디어 안에서’ 39

라. 사회를 바라보는 눈 40

2. 교과과정 42

가. 교과과정의 변화 42

나. 졸업생의 기억 속 수업 47

3. 교과외 활동	49
가. 국내여행: MT, 시작여행	49
나. 해외여행	51
다. 자치회의	53
라. 인턴십	55

V. 비인가도시형대안학교의 교육경험

1. ‘또다른 가족’으로서의 공간	57
가. 구성원 간의 친밀성	57
나. 우리의 공간	60
다. 따뜻한 학교와 냉혹한 사회	61
2. ‘네트워크 중심’의 학교	62
가. 도시의 자원 활용	62
나. 온도차이 극복의 노력	63
3. ‘다양한 사람’을 통한 타인에 대한 이해증진	64
가. 친구같은 멘토 교사	64
나. 다양하고 독특한 또래	67
4. ‘자유로움’의 딜레마	69
가. 자유와 책임	69
나. 정규교과에 대한 아쉬움	71

VI. 결론	73
--------------	----

참고문헌

부록

- <부록1> M학교의 연도별 세부교과
- <부록2> 면담자 세부정보
- <부록3> 반구조화 질문지
- <부록4> 연구참여자용 설명서
- <부록5> 연구참여자용 동의서

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

공교육에서 수십년간 계속되어 온 입시위주, 비인간화교육 등으로 인해, 자발적 또는 비자발적인 탈학교 청소년들의 수가 증가 추세에 있다. 한국교육개발원이 발간하고 있는 교육통계연보에 따르면, 최근 오년간 약 7만명 정도의 학업중단자가 매년 발생했고, 학업중단율은 1%에 다다르고 있다. 매년 학업중단 학생 수는 오히려 감소 추세에 접어들었지만, 그동안의 누적 학생수를 고려하면 전체 청소년당 탈학교 청소년의 비율은 훨씬 높아질 것이다. 또한 학교밖이라는 특성으로 인해, 정확한 학교밖 청소년 수에 대한 통계를 내는 것조차 쉽지 않아 대략의 인원을 추정할 뿐이다. 한 신문기사에 따르면 2013년에는 학령기 청소년의 약 28만명 정도가 어디서 무엇을 하는지조차 알 수 없다고 한다.¹⁾ 예전에는 ‘탈학교’의 문제를 단순히 학교에 적응하지 못하는 일부 청소년들의 개별적인 특수 상황으로 생각했으나, 최근 개별적 문제로 보기에선 규모와 발생건수에 있어서 확대현상이 나타났다. 따라서 최근 교육부와 지방자치단체들의 탈학교 청소년들에 대한 관심이 더욱 늘어나고 있다.

‘탈학교’라는 개념은 1970년대 Illich(1971)을 통해 처음으로 언급되었다. 이 당시 ‘탈학교’의 개념은 ‘공교육에서의 부적응으로 인한 이

1)

http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2013/08/08/2013080800186.html

탈'이라는 소극적인 개념이 아닌 '학습자의 주체성 회복'이라는 적극적인 개념이었다. Illich(1971)는 탈학교현상이 현대 사회의 비인간화, 소외, 물질주의 등이 학교제도로 말미암아 발생하였고, 이에 따라 학교라는 틀을 넘어서 학생들이 자율적이고 창조적으로 학습을 할 수 있는 공동체를 만들 것을 제안하였다. 즉, 일방향적인 공교육에 반하여, 학습자에 주체성을 부여하는 쌍방향적인 교육을 제안하였던 것이다. Reimer(1971) 또한 학교교육이 빈부격차를 심화시키고, 권력을 승계한다고 보았다. 따라서 누구나 교육 자원에 접근할 수 있도록 학생 위주의 공정한 교육 기회의 분배가 필요하다고 주장하였다. Freire(1970)는 직접적으로 탈학교를 주장하지는 않았지만 전통적 교육은 '은행저축식 교육'으로 교사가 주는 무의미한 지식을 학생이 수동적으로 축적하는 것이라고 보았다. 이에 대한 대안으로 그는 '문제제기식 교육'을 제안하여, 대화위주의 교육, 비판적 사상을 기르는 교육, 창의적인 교육을 추구하였다. 이러한 사상적 흐름에 발맞추어 한국에서도 1990년대부터 탈학교에 대한 논의들이 진행되기 시작하였다.

탈학교 청소년들이 선택하는 진로는 몇가지 있으나, 그 중의 하나가 '대안학교'라고 불리는 '공교육' 밖 새로운 공동체에 참여하는 것이다. 대안학교는 말 그대로 일반학교와 다르게 대안적인 교육을 시도하는 공간이다. 2014년 전국적으로 실시된 <대안교육시설 현황> 자료에 따르면, 전국적으로 인가형 대안학교는 62개교가 운영되고 있으며, 국가의 간섭을 받지 않는 비인가형 대안학교²⁾는 230여개 정

2) 미인가형 대안학교와 비인가형 대안학교에 대해서는 개념상의 논의가 필요하다. '미'인가형 대안학교는 정부에서 인가를 '하지' 않았다는 의미이고, '비'인가형 대안학교는 정부에서 인가를 '받지' 않았다는 의미이다. 대안교육 현장에서는 두 개념이 혼동되어 사용되고 있다. 견해의 차이가 있을 수 있으나, 대안교육의 주체적인 측면을 고려하여 이하 본 연구에서는 정부로부터 인가가 없는 대안교육현장을 '비'인가 대안학교로 지칭한다.

도로 추정하고 있다.³⁾ 우리나라의 대안학교는 1997년 간디학교 설립 이후로 설립되기 시작하여, 2000년대에 이르러서는 급격한 증가추세를 보여주었다. 초창기 대안학교는 간디학교와 같이 도시의 삶과 거리를 둔 전원형들이 많았지만, 이후 다양한 형태의 대안학교들이 개교하게 되었다. 2001년 서울시에서는 ‘대안교육센터’를 만들어 민간 현장 4곳과 수련시설 4곳을 선정하여 도시형대안학교를 만들었고, 2017년 현재에는 29개교까지 늘어났다.⁴⁾ 전국의 미인가 대안학교의 학생 수 또한 2014년에는 6,762명으로 늘어났다.⁵⁾

근 이십년간 지속되어 온 ‘대안학교’에 대한 논의는 이제 새로운 접근을 필요로 하고 있다. 기존의 연구물들은 대안학교의 현황 또는 특정한 개별프로그램에 대한 연구들에 집중되어 있다. 반면에 대안학교 졸업생들을 대상으로 그들의 경험에 대해 심층적으로 연구한 논문은 몇 편에 불과하다. 대안교육 20년을 맞이하고 있는 지금 ‘대안’교육을 표명하는 대안‘학교’에서 정말 공교육과는 차별화된 ‘대안’적인 교육을 진행하고 있는지에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 또한 대안교육의 확대에 의해, 과연 대안학교에서 ‘대안’적인 교육을 하고 있는가? 혹은 대안학교가 공교육 안으로 편입이 되어야 하는가? 하는 이슈들이 수면위로 조금씩 드러나고 있다. 특히 최근에는 대안학교 법제화라는 이슈로 비인가대안학교와 교육부 간의 팽팽한 줄다리기와 계속되고 있다.⁶⁾ 이러한 논의들에 답변하기에 앞서 대안학교에서 ‘무엇을’ ‘어떻게’ 가르치고 있는지에 대해서 명확히 밝혀야 할 필요가 있다. ‘대안’학교에서 ‘대안적인 교육’을 진행한다는 것을 설명할 수 있다면 대안학교의 존재이유에 대해서도 설명할 수 있을 것이기 때문이다.

3) 교육부 보도자료 <미인가 대안교육시설 현황조사 결과> 2014.06.24.

4) 서울시학교박청소년지원센터 자료집 <즐거찾기>

5) 교육부 보도자료 <미인가 대안교육시설 현황조사 결과> 2014.06.24.

6) 오마이뉴스 <대안학교 법제화 추진, 이렇게 하면 곤란합니다.> 2014.07.18.

본 연구에서는 특별히 최초의 비인가도시형대안학교라고 할 수 있는 서울시내 소재 M학교를 중심으로 비인가도시형대안학교의 교육적 경험에 대해 밝혀보고자 한다. 물론 아직도 국내에서 ‘대안’이 무엇인지에 대해서 설명하는 것은 쉽지 않다. 다양한 이론들은 물론 여러 가지 상황들이 정말 ‘다양한’ 대안들을 양성하고 있기 때문이다. 따라서 대안교육에 대해 정의를 내리는 것도 쉽지 않다. 본 연구에서는 대안교육에 대한 정의내림보다는 최근 가장 높은 성장세를 보여주고 있는 비인가도시형대안학교에 집중하여 졸업생들의 교육적 경험을 설명해보고자 한다. 교과과정과 같은 표면적으로 드러나는 교육이 아닌 학생들의 내적경험으로서의 교육경험을 분석함으로써 대안학교 안에서 일어나고 있는 교육현상에 대해 말하고자 한다.

2. 연구문제 및 내용

본 연구의 목적에 따라 다음과 같이 연구 문제를 제기한다.

첫째, 비인가도시형대안학교에서의 드러난 교육목표와 교육과정은 어떠한가? 대상학교와 대상학교를 관리지원하고 있는 서울시학교밖 청소년지원센터의 공식, 비공식 문헌자료를 통하여 15년간 진행된 비인가도시형대안학교의 교육목표와 교육과정을 살펴볼 것이다. 또한 조사한 교육목표와 교육과정이 어떠한 공통된 특성이 있고, 또 어떠한 변화과정을 거쳐왔는지 살펴볼 것이다.

둘째, 비인가도시형대안학교 졸업생들이 회고하는 대안학교에서의 교육경험은 무엇인가? 졸업생들을 대상으로 회고적 면담을 진행하여, 대안학교에서 무엇을 어떻게 배웠는지에 대해서 연구할 것이다. 여기에는 학생들이 기억하는 교육과정 및 수업 외 과정 등이 포함될 것이다. 뿐만 아니라 학교에서 실제로 진행한 교육방법은 어떠한 방식으로 이루어졌는지 살펴 볼 것이다.

셋째, 교육경험에 비춰 볼 때 드러나는 비인가도시형대안학교의 특징은 무엇인가? 대안학교는 다양한 형태와 다양한 맥락 속에서 다양한 모습으로 존재하고 있다. 그런 차원에서 다른 모습의 대안학교에 비하여 비인가도시형대안학교가 가지는 유사점과 차이점을 본 연구를 통하여 밝힐 것이다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 한 개의 학교를 사례로 하여 비인가도시형대안학교의 교육경험의 특성을 살펴보는 연구이다. 대안학교 또는 비인가도시형대안학교에 대해서 그동안 많은 연구들이 진행되었지만, 실질적인 교육대상자인 학생을 연구대상으로 진행한 연구는 부족한 편이다. 그들이 대안학교를 통해 어떠한 경험을 하고, 삶 속에서 어떻게 살아나가고 있는지에 대한 경험적 연구는 더 부족하다. 이 부분은 다소 폐쇄적인 대안학교의 특성 때문이기도 하다. 아직까지도 비인가대안학교 출신이라는 것은 부정적이고 차별적인 시선을 함께 가져오기 때문에 학생들이 쉽게 자신의 경험을 공개하기 어렵다. 연구자

는 면담자들과 최소 2년에서 최대 5년 정도의 개인적, 사회적 관계를 지속해 왔기 때문에, 이러한 한계를 극복하여 다양한 학생들의 경험을 담을 수 있었다. 단순히 연구자와 면담자라는 관계를 넘어서 인간 대 인간으로서 조금 더 진솔하고 심도 있는 경험들을 들을 수 있었다. 따라서 본 연구는 기존의 연구들이 발견하지 못한 비인가도시형대안학교의 교육경험에 대해서 새로운 측면들을 설명할 수 있을 것이다. 또한 대안학교에서 과연 대안적인 교육을 하고 있는지에 대한 질문에 답변할 수 있을 것이다.

이러한 사례연구는 일반화의 한계를 분명히 가지고 있다. 대안학교가 다양한 형태로 다양하게 운영되고 있듯이 비인가도시형대안학교도 다양한 형태로 다양하게 운영되고 있다. 특히 M학교는 미디어 특성화 대안학교로 비인가도시형대안학교의 대표형이라고 보기 어려운 특성이 몇몇 존재하였다. 이처럼 한 학교의 사례만으로 비인가도시형대안학교의 교육경험을 설명하기에는 분명한 한계가 있다. 하지만 본 연구는 일반화가 목적이 아니라 대안학교의 한 가지 전형을 살펴보고자 하는 데 목적이 있으며, 이후 다른 대안학교들에 대한 연구와 비교분석할 수 있는 자료를 제공할 수 있다.

또한 본 연구는 대상자의 한계가 있다. 면담대상자인 졸업생이라는 것 자체가 일정한 선별효과를 가져왔다는 점이다. 졸업생은 학교를 ‘잘’ 다닌 학생이기에 학교를 가장 잘 설명할 수 있다. 그러나 중도에 탈락하지 않고 학교를 다녔다는 의미는 재학 중에 학교에 대해서 비교적 긍정적으로 평가했다는 의미이기도 하다. 졸업생이 아니라 대안학교에 적응하지 못하고 다시 탈학교를 한 학생들에게도 그들 고유의 교육경험이 존재하기 때문이다. 그러나 본 연구의 관심은 대안학교에서의 교육경험이기 때문에, 단기간의 경험을 한 학생들의 이야기 보다는 해당 학교에서의 교육과정과 주어진 이수조건을 충분히 경험한 학생들의 이야기에 집중하여 연구를 진행하였다.

Ⅱ. 선행연구 검토

1. 교육적 경험에 관한 연구

가. 교육적 경험의 정의

서울대학교 교육연구소(1995)에서는 경험(experience)은 다음과 같이 정의하고 있다. ‘어떤 사건을 직접적으로 관찰하거나 행동에 참가함으로써 얻어진 결과로서의 기술 지식 실천 등으로 개인의 삶을 형성하는 의식적인 사실’이라고 말한다. Kolb(1984)는 학습을 경험의 전환을 통해 지식이 만들어지는 과정이라고 보고, 경험을 지식을 창출하기 위한 하나의 기초로 본다. 그는 학습에 있어서 구체적이고 즉각적인 경험들이 의미를 창출한다고 말하며, 피드백 과정을 중요하게 보고 있다. 하지만 Kolb는 학습에 있어서 경험의 중요성을 주장하기는 했지만, 이후에 언급할 Dewey와 달리 주체와 세계 혹은 행동과 사고를 분리하여 경험을 바라보았기에 교육경험을 충분히 설명하기에 한계를 가지고 있다.

Dewey(1916)는 교육을 민주주의 원리를 이해하고 사회를 살아갈 수 있는 개인을 양성하는 것을 목표로 한다고 보았다. 따라서 교육 경험을 단순히 교육 현장에서의 변화에 한정하여 보는 것이 아니라 학습자가 개인의 끊임없는 성장을 격려하고 촉진할 수 있는 것이라고 설명하고 있다. 따라서 학습자가 삶에서 가지는 다양한 관심사항과 요구들을 중시하며, 학습자의 능동적인 참여를 통해서 얻어질 수 있는 것이 바로 학습 경험이라고 보았다. 교육자의 역할은 단순히

일방적으로 가르치는 것이 아니라, 학습자가 교육경험을 할 수 있도록 환경을 만들어 주고 학습활동을 도와주는 촉진자의 역할을 해야 한다고 말한다.(Dewey, 1939) 즉, 모든 일반적 경험을 교육경험이라고 지칭하는 것이 아니라 교육자의 도움을 통해 학습자가 주체성을 가지고 학습 상황에 접근했을 때 이를 비로소 교육경험이라고 할 수 있는 것이다. 그는 경험을 주체와 세계 사이의 거래적 관계로 설명하면서 지속적으로 거래하는 유기적 서클이라는 개념으로 설명하고 있다.

Dewey(1917)는 자신이 가지고 있는 경험이라는 개념이 다음의 다섯가지 측면에서 일반적인 경험의 의미와 다르다고 말한다. 첫째, 교육경험은 존재론적이고 주체와 세계 간의 거래적 관계에 기반하고 있다는 점이다. 둘째, 경험은 주관적인 것에만 그치지 않고 객관적이기도 하다는 것이다. 셋째, 경험은 미래지향적이다. 넷째, 경험은 연결되어 있다는 것이다. 다섯째, 의식적인 경험은 논리적 이성을 필요로 한다는 점이다. Dewey의 입장에서 교육은 경험의 특정한 형식 중의 하나이다.(Elkjaer, 2009)

<표Ⅱ-1> 전통적인 경험의 개념과 Dewey의 경험의 개념 비교
(Elkjaer, 2009)

전통적인 경험의 개념	Dewey의 경험의 개념
지식으로서의 경험	경험의 부분집합으로서의 지식
주관적인 것으로서의 경험	주관적 및 객관적인 것 모두로서의 경험
과거지향적 경험	미래지향적 경험(결과)
고립된 경험으로서의 경험	통합된 경험으로서의 경험
행동으로서의 경험	이론과 개념을 포괄하며, 지식은 위한 기초로서의 경험

교육과 경험의 관계를 설명하고자 한 대표적인 학자는 Knowles(1980)이다. 그는 기존의 페даго지(pedagogy)로서의 교육이 아닌 안드라고지(andragogy)⁷⁾로서의 교육이라는 새로운 개념을 제안하였다. 페даго지는 ‘아동을 가르치는 예술 과학(the art and science for teaching children)’으로 본다면 안드라고지는 ‘성인이 배울 수 있도록 돕는 예술 과학(the art and science for helping adults learn)’이라는 차이가 있다. 물론 교육 대상을 바라보는 관점이 아동에서 성인으로 바뀌었다는 큰 차이가 있지만⁸⁾ 그보다는 ‘가르치는(teaching)’ 것과 ‘돕는(helping)’ 것의 차이에 주목해 볼 필요가 있다. 이것의 가장 큰 차이는 학습자를 능동적인 혹은 주체적인 존재로 보는가에 관한 차이가 있다. 페даго지는 교육자가 교육의 내용을 미리 정해 놓고 일방적으로 가르치는 것이었다면, 안드라고지는 학습자가 직접 교육의 내용을 선택하고 스스로 학습을 하는 것이며 교육자는 이런 학습자의 학습을 도와주는 역할이라는 것이다. 이 안드라고지는 대안학교의 교육을 설명하는데 유용한 개념이다.

안드라고지에서는 경험은 교육에 있어서 다음과 같은 중요한 역할을 담당한다. 첫째, 타인을 지도하고 안내하는 자원으로 활용할 수 있다는 점이다. 즉 경험 자체가 자원이 되어, 학습을 이끌어 갈 수 있다. 둘째, 새로운 경험을 이해하는 원천으로 사용할 수 있다는

7) 안드라고지는 인본주의 교육학의 주요한 개념이다. 인본주의에서 가지고 있는 인간에 대한 입장은 다음과 같이 정리할 수 있다.(김한별, 2014)

- ① 인간이란 본질적으로 선하고 풍부한 잠재력을 가진 존재이다
 - ② 인간은 스스로에게 합당한 것을 인식하고 판단할 수 있는 자율적·능동적 존재이다.
 - ③ 모든 개인은 동등하게 가치로운 존재인 동시에 다른 어떤 개인과도 동일시 될 수 없는 독특한 개성과 잠재력을 가지고 있는 존재이다.
- 8) 청소년기는 아동기와 성인기의 중간기적인 특성을 가지고 있다. 따라서 본 연구에서는 청소년을 아동으로 볼 것이냐라는 논의에서 벗어나서, 교육을 바라보는 관점의 차이에 초점을 맞춰보고자 한다. 또한 기존 대안교육에서 아동을 바라보는 관점에 맞추어 청소년을 ‘작은 성인’으로 바라보고 설명하고자 한다.

것이다. Dewey의 경험에 대한 정의에서 살펴보았듯이 경험은 연속선상에 있는 개념이며 따라서 이전의 어떤 경험은 새로운 경험을 이해하는데 영향을 줄 수 있다. 셋째, 새로운 지식을 수용하고 새로운 관점을 갖는 것에 대해 저항하려는 경향을 가져올 수 있다는 점이다. 때로는 기존의 경험들이 새로운 경험과 상충될 경우에는 새로운 경험 자체를 거부하거나 그 경험을 부정할 수 있다는 것이다.(김한별, 2014)

뿐만 아니라 경험은 맥락적인 영향도 포함하고 있다. 교육경험에 영향을 주는 것은 크게 개인의 내적요소와 맥락이라는 외적요소로 나눌 수 있다. 본 연구에서는 비인가도시형대안학교의 특징을 밝히는 연구로 개인적인 요소보다는 상황적인 맥락에 초점을 맞추고자 한다. 맥락은 개인이 속한 공동체나 학습환경으로 볼 수 있다.(Cole, 2010). Schunk(2016)은 맥락이 학습에 영향을 줄 수 있으며, 교사, 교사와 학생의 상호작용, 동료, 사회적 네트워크(공동체) 등을 주요한 맥락의 요소로 보았다.

본 연구에서는 Dewey의 교육적 경험에 대한 정의⁹⁾에 기반하여 그 외 연구자들의 정의를 참조하여 연구를 진행하고자 한다. 교육적 경험은 단순히 현상에만 국한되는 것이 아니라, 현상 또는 행동을 통하여 주체인 학습자가 변화하는 모든 과정과 결과를 포함한다. 특히 학습자의 주체성은 매우 중요한 개념이며, 맥락적 요소들은 경험을 설명하는데 주요하게 사용될 수 있다.

9) 경험을 행동과 그것에서 얻어진 결과의 앞뒤를 연결함으로써 얻어진 것이라 하여 마음과 육체적 행동의 연속성을 주장하고 마음과 몸을 분리하는 이원론을 배격했다.(서울대학교 교육연구소, 1995)

나. 교육적 경험에 대한 질적연구

질적연구의 방법으로 교육경험을 설명하고자 하는 노력은 다양한 영역과 방법으로 시도되었다. 조현영, 손민호(2017)는 경험의 과정을 사회적 실천 행위로 바라보고, 경험과 학습이 일어날 때는 텍스트가 아닌 선후관계 즉 맥락을 통한 추론이 반드시 필요하다고 본다. 또한 학습자의 경험을 교수자의 입장에서 바라보지 않고 참여자로서의 학습 당사자의 관점을 도입하여 연구를 진행하였다. 진권장(1999)은 유치원부터 고등학교까지 전 과정을 관찰하여 경험을 역사성, 언어성, 신체성, 상호주관성, 대상성, 텍스트성, 수용도, 실천적 지혜로 설명하였다. 경험의 본질을 보기위해서는 해석학적 관점을 통해 의미현상 관계를 생각해야 한다고 한다.

최근에는 내러티브 탐구를 통하여, 학습자는 물론이고 교수자의 경험과 변화도 연구대상으로 삼고 있다. 기존의 연구논문과 달리 각자의 경험과 함께 할 때 생기는 역동적인 관계에서의 새로운 경험을 기술하며, 학교라는 공간에서의 경험을 내러티브 탐구로 설명한다.(신동일 외, 2006) 염지숙(2003)은 내러티브가 경험의 의미를 가장 잘 드러내 줄 수 있는 방법 중의 하나라고 본다. 박세원(2007)은 아동 각자의 자기다운 성장을 위해서는 교사의 존재적 성장이 중요하다고 본다. 즉 교육이 일어나는 현장에서는 학생의 성장뿐 아니라 교사의 성장도 함께 보아야 한다고 한다. 또한 탈북청소년을 대상으로 진로탐색과정에 관해 진행한 연구에서는 대상자의 사회적 공간을 중심으로 분석하여, 진로선택을 할 때 개인적 정체성 뿐만이 아니라 사회적 정체성을 포함한 통합적 정체성을 구성하고자 하는 것임을 밝혀내었다.(신영 외, 2017)

2. 대안학교에 대한 연구

서울시학교밖청소년지원센터(2014)에 따르면, 대안학교는 크게 ‘인가형’과 ‘비인가형’으로 분류할 수 있다. 인가형은 정부로부터 설립 인가를 받은 유형으로 학력이 인증되며, 학교시설 및 교과에 대한 소정의 요건을 두고 있다. 비인가형은 이와 반대로 정부로부터 인가를 받지 않고 운영되고 있는 학교들이며 졸업을 해도 학력이 인증되지 않아 대부분 검정고시를 보며, 정부에서 요구하는 최소 학교인증기준에 미치지 못하는 경우가 많다. 비인가형 대안학교들은 인가형 대안학교에 비해 적은 지원을 받지만 한편으로는 교육과정이나 학생선발 등에서 학교정책에 따라 자유롭게 할 수 있다는 장점이 있다.

다음으로 대안학교를 분류하는 기준은 설치위치에 따라 ‘전원형’과 ‘도시형’이 있다. 전원형은 주로 농산어촌에 위치하여 자활·자존·공생을 기반으로 생태적인 교육을 시행하고 기숙형태로 많이 운영된다. 반면 도시형은 도시에 위치하여 도시친화적인 프로그램을 운영하며 주로 통학형으로 운영된다. 어디에도 분류되기 어려운 ‘위탁형’이라는 형태의 대안학교도 있다. 이러한 형태의 학교에서는 일정기간 일반학교 재학생을 위탁받아 대안교육을 진행하는데, 졸업시에 일반학교 졸업장을 받는다는 특징이 있다.

인가형 ※ 위탁형 ¹⁰⁾	정부 인가 (학력인증)	비(미)인가형
전원형	위치 (교육이념)	도시형
기숙형	숙박유무	통학형

<그림 II-1> 대안학교의 분류체계

가. 대안학교의 교육적 경험

많은 학자들이 대안교육현장이 마땅히 가져야 할 당위적 교육적 내용이나 이념에 대해서 설명하고 있다. 고병현(1997)은 지속 가능한 가치, 지역사회와 연계한 지역사회 속의 작은 학교, 교육 주체의 원상회복, ‘나’의 변화를 통한 교육, 삶 속에 녹아난 삶의 교육, 공동체성의 강조, 생태주의 지향, 지역사회와 연계 및 삶터로서의 소규모 학교, 참여 속에 제 몫 하기, 자아 변혁을 통한 교육, 전인-경험-생활 교육을 주요한 대안교육의 특징으로 보았다. 심성보(1996)는 열린 학습 모형과 사회개혁 모형으로 분류하며, 전자가 방법론에 초점을 맞추는 개인주의적 성향을 가지고 있다면 후자는 사회적 변화를 요구하는 공동체적 성향을 가지고 있다고 본다. 이해영 외(2009)의 연구에서는 대안학교의 교육목표를 크게 12가지로 나누어 설문을 진행하였다. 그중에서도 생태적 가치관 및 태도 함양, 협동심과 공동체 의식 함양, 민주적인 태도와 가치관 함양, 창의적인 사고와

10) 위탁형 대안학교는 학력인증의 측면에서 인가형이라고 볼 수 있으나, 졸업장이 소속 일반 학교로 나오기 때문에 온전한 대안학교의 형태로 보기는 어렵다.

표현 능력 계발이 비교적 높은 점수를 얻었다. 본 연구들을 정리하자면, 대안교육이 가져야 할 주요 목표는 교육주체 회복, 공동체 의식 함양, 민주시민 양성, 전인교육, 생태적 가치관 함양 등이다.

대안학교의 교육과정과 교육내용에 관한 연구들도 있다. 교육인적자원부(2007)는 프로젝트 학습의 발견과 진화, 생태주의 교육과정의 실험을 대안교육 교육과정의 공통적 특성이자 성과로 보고 있다. 하태욱 외(2008)는 생태와 평화, 자립과 진로, 문화 예술과 감성, 기초 지식 네 가지를 대안학교의 교육과정의 특성으로 설명하고 있다. 이수광 외(2008)의 연구에 따르면, 대안학교들은 근대적 학교교육의 한계를 극복하려는 시도를 하고 있으며, 학습자 중심의 교육과정, 전인교육의 실질적 구현, 자기 주도적 학습 장려, 진로교육 강조, 삶과 환경이 학습이 되는 교육, 다양한 체험학습, 프로젝트 학습, 자기평가와 발표회 등의 평가방식과 같은 특징이 있다고 본다. 장성화(2014)는 특성화 교과, 기숙사 생활을 통한 공동체 생활교육, 학생자치회의 권한의 강화 등을 대안학교의 주요 특징으로 보았다. 선행연구에서 정리할 수 있는 대안학교가 가지고 있는 교육과정의 주요 특징은 프로젝트 학습(자기주도적 학습), 생태교육, 공동체 생활, 진로교육, 자치회의 등이다.

그 외에도 대안학교를 다니는 학생들의 만족도를 조사한 연구도 있다. 이병환 외(2014)는 K지역 대안학교의 학습자를 조사하였는데, 학생들의 만족도가 일반학교보다 훨씬 높게 나왔음을 밝히고 있다. 노상우 외(2010)의 연구에서도 2년 이상 대안학교에 다닌 학생들을 대상으로 내러티브 연구를 진행하였는데 교사에 대한 만족도가 매우 높게 나타났다. 김서영 외(2009)의 연구에서는 대안 고등학교 학생의 진로정체감이 일반 고등학교 학생들보다 높게 나타났으며, 진로성숙도의 평균도 높게 나타났다. 반면에 정현주(2005)는 대안학교와 일반학교 학생들의 심리적 안녕감을 비교분석하였는데, 대안학교

학생들의 심리적 안녕감이 일반 학교 학생들보다 낮다는 결과가 나왔다. 그러나 요인분석을 해보면, 일반 학교는 학교적응에 영향을 많이 받았지만 대안학교는 희망과 진로정체감에서 영향을 많이 받는다는 점에서 차이가 드러났다. 위 연구들을 정리하자면, 대안학교를 다니는 학생들은 대부분 학교와 교사에 대해서 일반학교보다 만족하고 있지만, 진로불안감으로 인해 심리적 안녕감은 낮은 경향이 나타난다.

본 연구에서 진행하고자 하는 졸업생 또는 재학생들의 경험에 대한 질적연구들도 있다. 고희일 외(1998)의 연구에서는 대안학교 학생들이 공동체의식과 유대감, 타협의 문화, 교사에 대한 지지와 신뢰, 학생 중심 문화 등을 경험하고 있다고 밝힌다. 이은실 외(2011)에서는 자신의 삶의 방향을 출신학교의 목표에 맞추어 가려는 노력을 하고 있지만, 졸업 후에 구체적으로 연결되지 않아 혼란을 겪는 학생들도 있다고 말한다. 김영화(2014)는 자전적 에세이와 심층면담을 분석하였는데, 졸업생들은 적극적이고 주체적으로 자신의 삶을 개척해 나가고 있었고, 대안학교에서의 경험이 자신의 삶에 반영되고 있다는 사실을 인식하고 있었다. 또한 김영화(2015)에 따르면, 졸업생들은 대부분 대안학교에서의 경험을 긍정적으로 인식하고 있으나, 오히려 높은 인간관계로 인한 상처나 대안적 가치에 대한 무조건적인 주입에 대해 경계하고 있었다. 인터뷰 대상자들은 대부분 스스로 진로를 찾아가고 있으며, 진로를 찾아가는 과정에서 몸을 잘 쓰는 삶, 자급자족하는 삶, 사회적으로 기여하는 삶과 균형적인 삶, 사회의 구조적 모순 해결에 기여하는 삶, 기술과 더불어 문화와 사람을 생각하는 진정한 작업자 되기 등 대안교육의 가치들을 실현하려고 노력하고 있었다. 이 연구들을 정리하자면, 대안학교 학생들은 학생 중심 문화, 자아주도성 확립, 교사에 대한 신뢰, 공동체 의식 등을 주요한 교육적 경험으로 말하고 있다.

선행연구들을 종합하여 다음과 같이 대안교육의 특징을 정리할 수 있다. 첫째, 대안교육은 학생을 주체적인 학습자로 기르는 것이다. 둘째, 대안교육은 민주적인 의사결정과정을 학습하는 것이다. 셋째, 대안교육은 공동체에 대한 이해를 확장하는 것이다. 넷째, 대안교육은 학생 개개인의 변화에 초점을 맞추는 개별화된 교육이다.

나. 비인가대안학교에 관한 연구

먼저 비인가대안학교의 현황에 대한 연구가 있다. 2014년 교육부에서 발간된 <미인가 대안교육시설 현황조사 결과>는 전국단위로 비인가대안학교의 현황에 대해 분석한 글들이다. 이 조사에 따르면, 약 230개의 비인가대안학교들이 있는 것으로 추정하고 있고, 그 중에서 170개 학교만 조사에 참여했다. 참여한 학교들을 분석한 결과, 총 학생 수는 6,762명, 교원 수는 2,345명이다. 교육 목적에 따르면, 부적응학생 교육이 83개교(48.8%)로 가장 많고, 그 외에 일반 대안교육(32개, 18.8%), 종교·선교(27개, 15.9%), 다문화(11개, 6.5%), 탈북, 국제교육(각 6개, 3.5%), 미혼모(5개, 2.9%) 순으로 나타났다. 학습자 규모별 시설 수는 <표Ⅱ-1>과 같다. 20~49명 구간이 62개교(36.5%)로 가장 높은 비율을 차지했고, 74.8%에 해당하는 대부분의 학교들이 10~99명 사이의 학생수를 유지하고 있다. 비인가대안교육 시설 운영 형태를 살펴보면, 미등록인 학교가 69개교로 40.6%를 차지하고 있으며, 그 다음으로 비영리법인 형태의 학교가 43개교, 25.3%를 차지하고 있다. 그 외에 민간단체, 사회복지시설, 평생교육시설, 학원 등의 형태를 가지고 있는 학교도 일부 있다. 170개교 중 대부분이 통학형 학교로 59.4%(101개)를 차지하고 있고, 기숙형이

27.1%(46개), 혼합형 13.5%(23개)로 그 뒤를 이었다.

<표 II-1> 학습자 규모별 시설수(교육부, 2014)

구분	5명 이하	6~9	10~19	20~49	50~99	100명 이상	합계
시설수	13	14	44	62	21	16	170
(%)	7.6%	8.2%	25.9%	36.5%	12.4%	9.4%	100%

다음으로 비인가대안학교의 학생을 대상으로 설문연구를 진행한 연구도 있다. 이혜영 외(2009)에 따르면, 다른 유형의 대안학교 보다 비인가대안학교 재학생들이 학교생활이 즐겁다고 응답하고 있다. 비인가대안학교는 학교의 규칙을 정할 때 학생의 의견이 잘 반영되며, 학생들이 하나의 인격체로 대우받고 있다는 느낌을 받으며, 학교에서 다른 사람들을 존중하고 협력하는 방법을 배운다고 말한다. 학업 중단 사유로는 교우관계, 학습 부진, 장애 등의 순으로 나타났다. 비인가대안학교에 진학한 이유로는 부모님이 권유해서서가 가장 많았고, 그 외에 일반학교의 경직된 규율과 규칙이 싫어서, 성적 중심 풍토가 싫어서 등이 나타났다. 비인가대안학교 교과과정의 주요 특징으로 학생들의 자발성이 강조되는 프로젝트 중심의 교과 구성, 국민공통기본교육과정을 따르지 않음 등으로 보고 있다. 또한 학생들은 대안학교는 일반학교에 비해 자유롭다고 인식하고 있으며 대부분 교육과정에 대해 높은 만족도를 나타내고 있다. 그러나 학교 교육내용이 실생활과 유리된 부분이 많다고 지적하는 응답도 약 70%로 나타났다는 점도 주목할 만하다.

다. 비인가도시형대안학교에 관한 연구

비인가도시형대안학교들은 대부분 서울에 집중되어 있다. 2001년 8개 학교 170명으로 시작하였지만 2014년 기준 35개교 1,000여명 정도가 비인가도시형대안학교를 다니고 있다.(오승근 외, 2013; 서울시 학교밖청소년지원센터, 2014) 서울시내 학교들은 주로 학교밖청소년들을 대상으로 대안교육을 제공하는 통학형 학교들이 대부분이며, 일부 장애청소년, 탈북청소년들 대상으로 하는 학교도 있다. 초등과정보다는 대부분이 중고등과정을 중심으로 운영하고 있다. 학습자 규모는 <표Ⅱ-2>에서와 같이 대부분 10~30명 사이로 전국평균보다 적고, 일부 영세한 학교는 10명 미만으로 운영되고 있기도 하다. 이는 비인가도시형대안학교의 대부분의 학교들이 소규모로 운영되고 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 운영형태로 살펴보면, 22개 학교가 사단법인 혹은 비영리기관의 형태로 운영되고 있고, 나머지 13개 학교는 시립 또는 구립 청소년시설에서 운영하고 있다.

<표 Ⅱ-2> 서울시 소재 비인가도시형대안학교 현황
(서울시학교밖청소년지원센터, 2015)

학교명	개교일	운영주체	모집 정원	대상 연령	비고 ¹¹⁾
공간민들레	2001년 2월	비영리법인 민들레	제한 없음	13~18	대안 교육
꿈지락학교	2012년 3월	중앙청소년수련관	12명	17~20	
꽃피는학교	2009년 3월	(사)청소년평화꽃네트워크	45명	17~19	대안 교육

11) 내용에 따른 분류는 여러 가지 논란의 소지가 많으나, 편의상 교육내용과 목적에 따라 명확하게 분류되는 학교만 임의로 분류한 것이다.

①대안교육-대안교육에 대한 철학을 기반으로 운영되는 학교 ②학교밖-학교밖청소년들의 검정고시 및 취업준비 위주로 운영되는 학교 ③탈북-탈북청소년들 대상으로 운영되는 학교 ④장애-장애청소년들 대상으로 운영되는 학교

학교명	개교일	운영주체	모집 정원	대상 연령	비고 ¹²⁾
꿈꾸는 아이들의학교	2001년 9월	(사)청소년의꿈	10~1 5명	14~17	
꿈이있는학교	2014년 3월	회원종합사회복지관	20명 내외	14~20	
꿈터학교	2004년 4월	꿈터청소년대안공동체	15명	14~18	
꿈틀학교	2002년 5월	(사)청소년내길찾기	15명	16~19	
내일새싹학교	2006년 3월	내일새싹학교 교사회	10명	8~14	대안 교육
다음학교	2011년 8월	(사)느헤미야코리아	40명	15~29	탈북
단재학교	2009년 9월	교육공동체 단재	20명	13~18	
대안학교비전	2011년	마포청소년문화의집	10명	15~19	
대안학교원두	2014년 10월	금천청소년수련관	10명	16~24	학교밖
대안학교통	2012년 4월	성동청소년문화의집	13명	14~21	
대안학교한들	2004년 1월	송파청소년수련관	15명	14~19	
도시속 작은학교	2000년	한국청소년재단	20명	16~19	
돈보스코영상 특성화학교	2001년 9월	한국천주교살레시오회	10명	14~19	학교밖
동방학교	2013년 10월	충만교회	20명	12~24	학교밖
로드스폴라	2009년 3월	로드스폴라	20명	16~22	대안 교육
사랑사랑 나눔학교	2004년	청소년과사람사랑	20명	19~24	장애
사랑의학교	2001년 6월	(사)한빛청소년대안센터	15명	15~20	
삼각산재미난 학교	2004년 3월	(사)삼각산재미난마을	12명	8~13	대안 교육
성미산학교	2004년	성미산교육활동연구회	약간 명	6~18	대안 교육
성장학교별	2002년 2월	(사)청소년과가족의 좋은친구들	10~1 5명	14~19	장애
스쿨제프	2012년 8월	교육공동체 제프	10명	13~20	
아름다운학교	2009년 5월	(사)청소년교육공동체 함께시작	30~3 2명	14~16	
영세프스쿨	2010년 3월	오가니제이션 요리	10명 내외	17~22	학교밖
우리들학교	2010년 7월	우리들학교	30명	제한 없음	탈북

학교명	개교일	운영주체	모집 정원	대상 연령	비고 ¹³⁾
은평씨앗학교	2000년 5월	청소년대안공간돋움	10명 내외	13~15	
이룸학교	2013년 6월	서울시립청소년드림센터	00명	14~21	학교밖
인디학교	2014년 1월	성북아동청소년네트워크	15명	13~20	학교밖
인투비전스쿨	2010년 5월	인투비전스쿨	6명	14~19	
티움터학교	2011년 3월	시립망우청소년수련관	10명	14~19	
푸른나무 미디어학교	2001년	청소년미디어센터	15명	16~19	
하자작업장 학교	2001년 9월	청소년직업체험센터	15명	14~29	대안 교육
희망오름 대안학교	2010년 3월	손과발	10~1 5명	13~24	

비인가도시형대안학교에 다니는 학생들은 대부분 자신이 다니고 있는 학교에 만족하고 있다.(오승근 외, 2013; 서울시학교밖청소년지원센터, 2014; 오승근 외, 2016) 오승근 외(2013)에서는 재학생들을 대상으로 한 설문조사에서 비인가대안학교 학생들은 식사시간이나 쉬는시간이 즐겁고, 선생님들이 편하고 좋으며, 학교에서 새로운 것을 배우는 것이 보람있고, 친구들과의 생활이 좋기 때문에 학교에 대해서 만족하고 있었다. 반면에 학교에 대해 불만족 하는 이유는

12) 내용에 따른 분류는 여러 가지 논란의 소지가 많으나, 편의상 교육내용과 목적에 따라 명확하게 분류되는 학교만 임의로 분류한 것이다.

①대안교육-대안교육에 대한 철학을 기반으로 운영되는 학교 ②학교밖-학교밖청소년들의 검정고시 및 취업준비 위주로 운영되는 학교 ③탈북-탈북청소년들 대상으로 운영되는 학교 ④장애-장애청소년들 대상으로 운영되는 학교

13) 내용에 따른 분류는 여러 가지 논란의 소지가 많으나, 편의상 교육내용과 목적에 따라 명확하게 분류되는 학교만 임의로 분류한 것이다.

①대안교육-대안교육에 대한 철학을 기반으로 운영되는 학교 ②학교밖-학교밖청소년들의 검정고시 및 취업준비 위주로 운영되는 학교 ③탈북-탈북청소년들 대상으로 운영되는 학교 ④장애-장애청소년들 대상으로 운영되는 학교

학교 시간과 규율이 싫고, 자신의 적성과 진로에 도움이 되지 않으며, 교육 내용이 어렵고 재미없기 때문이라고 나타났다. 이것으로 보았을 때 대안학교 학생들도 공교육 현장에 있는 학생들과 마찬가지로 규율과 규칙 등에 대해 불만족하며, 대안학교에서 제공하는 교육을 어려워하고 있는 것을 알 수 있다. 서울시학교밖청소년지원센터(2014)의 연구에서는 주로 교사와 교우관계, 식사 및 휴식시간에서 높은 만족도가 나타났다. 반면에 대안학교에 대한 불만족도가 가장 높은 요인은 교육내용이 비체계적이라는 것이었으며, 시간과 규율, 교육방법 흥미없음 등이 다음을 차지하였다. 비인가도시형대안학교 재학생들은 학교에 대해서 전반적으로 만족하고 있지만, 세부적인 측면에서는 차이가 있다. 수업외 시간, 교사와 교우관계에 대해서 만족하지만 교육과정과 학교의 규율에 불만족하고 있다. 주목할 만 한 점은 학교에서 지각과 연행에 대해 엄격한 지도를 바라면서도, 참여를 강요하지 않기를 바라는 이중적인 측면도 드러났다.(오승근 외, 2013)

교육과정에 대한 연구에 따르면 일부 교육과정에 대해서 만족하고 있지만 몇가지 한계를 언급하기도 하였다. 서울시 비인가도시형대안학교 재학생들은 교육과정을 통해서 새로운 적성과 흥미를 개발하고, 자신감을 심어주고, 교과 수업들이 자율적으로 진행된다는 측면에 대해서 긍정적으로 교육내용을 평가하였다. 반면에 자율성을 선택하지 못하는 학생들로 인해서 오는 좋지 못한 학습 분위기와 상급학교와의 연계성 부분에서 아쉬움을 나타냈다.(오승근 외, 2013) 서울시학교밖청소년지원센터(2014)의 연구에서는 국영수과목에 대한 만족도가 높게 나왔고, 기초과목들의 체계적인 수업진행을 원하는 학생들이 많았다. 대안학교임에도 불구하고 교과수업에서 학생 만족도가 높게 나오고 기초교과에 대한 학습 요구가 있다는 것에 주목할 필요가 있다. 오승근 외(2016)의 연구에서는 도시형 대안학교 학

생들이 진로강연을 많이 들었지만 인턴십 프로그램 등의 실제적 프로그램을 더 선호하는 것으로 나타났다.

비인가도시형대안학교의 교육적 경험에 관한 기존의 연구들도 있다. 김성기(2003)의 연구에 따르면, 유동적 교육목표, 열린 자원, 권위보다 인격 우선, 유연한 교육 틀을 도시형 대안학교의 주요한 특징으로 보았다. 김영신(2006)은 도시형 대안학교 학생들이 민주시민으로서의 실천적 지식, 기능, 가치와 태도를 습득하고 있다고 보았다. 정연순 외(2009)는 비인가대안학교 졸업생들이 참여를 통해 학습에 참여하고, 하면서 학습하는 자기주도적 학습자로 성장해 왔다고 말한다. 이것은 졸업 후에도 지속되어 삶의 전반에 영향을 준다. 정연순(2006)의 연구에서는 도시형대안학교간의 네트워크에 집중하여 호혜적교환이 이루어지고 있음을 보여준다. 선행 연구들에서 살펴본 비인가도시형대안학교의 교육적 경험의 주요한 특징들은 민주 시민, 자기주도적학습, 유연한 교육 틀 등으로 정리할 수 있다.

3. 기존 연구의 한계점

대안교육에 대한 연구는 대부분 설문지를 이용한 조사가 많고 특히 비인가도시형대안학교에 대한 연구는 많지 않다. 김민채 외(2017)에 따르면, 대안교육 및 대안학교에 관한 연구에서 탈학교 대상 연구는 전체의 8.1%에 불과하고, 대부분의 연구들이 유형을 밝히지 않거나, 특성화 학교만을 분석하였다. 연구방법에 있어서도 문헌연구가 47.8%를 차지하고, 질적연구는 23.5%에 불과했다. 가장 많았던 연구주제는 교육개념이었고 본 연구에서 다루고자 하는 교육내

용이나 방법에 관한 연구의 비율은 4%도 채 되지 않았다. 이처럼 비인가도시형대안학교에 관한 연구는 양과 질에 있어서 여전히 부족하다는 것을 알 수 있다.

먼저, 비인가도시형대안학교에 대한 연구는 주로 양적 연구에 머물러 있다는 것을 알 수 있다.(오승근 외, 2013; 이혜영 외, 2009) 거의 전수조사에 가까운 연구들을 진행했지만, 수치로 대안학교의 현실을 설명하기에는 분명히 아쉬운 측면이 있다. 각 연구들이 양적 연구를 보충하는 인터뷰들을 진행하기도 하였지만, 집단 면담의 형식으로 진행되었고, 개별면담의 형식으로 진행되었어도 면담자와 내담자간의 라포를 충분히 형성하지 못한 채 1회기로 진행되었다. 따라서 본 연구에서는 문헌조사를 기반으로 하여 심층인터뷰를 통한 질적연구를 중심으로 진행할 것이다. 이를 통해 기존 설문조사 연구들과의 차별화를 기대할 수 있을 것이다.

물론 대안학교를 대상으로 진행한 질적 연구들도 몇몇 있었지만, 이또한 ‘비인가도시형대안학교’에만 집중한 연구들은 거의 찾아보기 어렵다. 인터뷰 대상자에서 다양한 형태의 대안학교 출신자들이 섞여 있고, 한 연구 안에서 특별한 구분없이 정리되었다.(김영화, 2014; 김영화, 2015) 앞서 살펴보았듯이 대안학교의 유형은 매우 다르며 교육목표와 특성에 따라 상당히 다른 양상을 드러내고 있다. 인가형 대안학교와 비인가형 대안학교, 도시형 대안학교와 전원형 대안학교는 여러 가지 눈에 띄는 차이점을 가지고 있다. 교과과정, 교육목표, 위치 등의 차이로 인해 하나의 대안학교라는 틀로 묶어서 연구를 진행하기에는 비인가도시형대안학교의 특징을 살펴보기에 한계가 있을 수 있다. 본 연구에서 한 학교의 사례를 집중적으로 연구하여 개별적 교육경험에 대해 설명하는 이유는, 이러한 개별사례의 면밀한 연구가 하나로 정의할 수 없는 대안학교를 일반화하는 것에 앞서 필요하기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 한 학교의 사례에 집

중하여 연구를 진행하고자 한다.

특히 대안학교에서의 교육경험에 집중한 연구는 최근에 몇 건을 제외하고는 찾아보기 어렵다.(고형일 외, 1998; 김영신, 2006; 정연순 외, 2009) 대안학교에서 주장하는 대안적 교육목표와 그에 따른 대안적 교육경험이 어느 정도 일치하는지, 또한 졸업 후에 그들이 사회에서 성공적인 ‘주체적 학습자’로 성장하고 있는지에 대해서 살펴보는 연구가 필요하다. 지금까지 많은 연구들은 대안학교의 철학에 관한 연구(심정보, 1996; 고병현, 1998; 정진곤 외, 2000) 혹은 행정적인 접근의 연구들(김성기, 2003; 이수광 외, 2008; 장성화, 2014)이 많았다. 하지만 앞서 언급하였듯이 대안교육운동의 근간이 되는 탈학교 운동에서는 학습의 주체를 학생으로 보고 있고, 학생들의 경험을 중요하게 생각한다.(Freire, 1970) 학생들의 시각에서 바라보고 경험한 대안교육을 면밀히 살펴 볼 필요가 있다. 따라서, 본 연구에서는 해당 대안학교에서의 교육과정을 완전히 이수하여 졸업한 학생들을 대상으로 교육경험에 대한 연구를 진행하여 연구의 신뢰성을 높일 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구방법

가. 문헌연구

연구대상인 M학교에서의 공식문서와 비공식문서, 서울시학교밖지원센터의 공식문서 등을 통하여서 M학교의 2001년 개교 이래 2013년까지의 교육과정과 내용을 정리할 것이다. 정리한 내용을 바탕으로 교육과정 및 내용 상의 특징을 정리할 것이다. 뿐만 아니라 면담을 시행하기 위한 기초적인 질문들을 작성하는데 활용하며, 면담을 분석하는 과정에서 사실여부를 확인하기 위해서도 살펴 볼 것이다.

나. 면담 연구

본 연구에서는 졸업생을 대상으로 교육적 경험을 수집하는 질적 연구를 진행하였다. 학교를 다니는 동안 경험한 교육 뿐 아니라 시간의 연속선 상에서 경험되어 지는 면담대상자의 삶을 연구대상으로 삼는다. Dewey(1917)이 언급한 것처럼 경험은 미래지향적이고, 연결되어 있다. 따라서 대안학교에서의 교육경험이 졸업생에게 현재의 삶에 어떤 영향을 주고 있는지 경험과 삶의 역동적인 관계를 살펴보는 것이 필요하다.

면담 연구에서는 연구자와 면담자 간의 친밀성을 강조한다. 이를

위하여 졸업생 중에서 사전에 최소 2년 이상 라포를 형성한 사람들도 면담대상자를 구성하였다. 따라서 사전에 면담자의 기초정보를 조사하는 것이 원활하였고, 1회기의 면담으로도 심도있는 면담이 진행될 수 있었다. 이는 연구자에 대한 신뢰의 문제와 연결되어 있어서, 사전에 신뢰 관계가 형성되지 않은 경우에는 진실된 내러티브를 구성하기 어렵다. 또한 연구자가 교사로 재직할 당시와 달리 현재는 오히려 어떤 이해관계도 없기 때문에, 진실성을 더 확보할 수 있었다.

문헌연구를 통해 작성된 질문지를 중심으로 졸업생 11명을 대상으로 면담을 진행했다. 심층면담을 진행할 때에는 직접적으로 연구 질문을 묻기 보다는 교육과정이나 내용, 학교생활 등을 회고함으로써 아래의 질문들에 답변할 수 있도록 하는 반구조화적인 면담을 진행하였다. 질문에 따라 자유로운 방식으로 개별적인 교육경험 등을 충분히 서술할 수 있도록 하였다. 혹시 연구자가 이해하지 못하는 용어, 혹은 경험들은 다시 한번 자세히 설명해 주기를 요청하였고, 면담을 진행하면서 연구자의 언어로 정리하여 이해한 것이 맞는지를 면담자에게 확인을 받았다.

면담 대상 당 기초사전면접을 제외하고 1시간~1시간 30분 정도로 조용한 장소에서 심층면담을 진행하였다. 면담을 진행한 후에는 면담자의 사전동의를 거쳐 면담 전체를 녹음 및 전사하여 각 대상들의 구술 내용을 비교분석 하였다. 본 연구는 비인가도시형대안학교라는 형태에서 일어나는 교육경험에 대해 분석하고자 하는 연구이기 때문에 면담자간 개인적, 상황적 문제에 따른 차이점에 주목하기 보다는 주로 면담 대상자들이 공통적으로 회고하고 있는 내용을 집중하여 분석할 것이다.

2. 연구대상 및 절차

가. 연구대상

연구대상인 M학교는 2001년 개교한 비인가도시형대안학교이다. 서울시대안교육센터가 처음 만들어지면서 지원하게 된 8개교 중 하나로 도시형대안학교로는 초창기 학교라고 할 수 있다. 2000년에 대안교육에 대한 관심이 급증하면서 전원이 아닌 도시에서의 대안교육에 대한 수요가 발생하였고, 당시 시립청소년기관이었던 곳 4곳에서 도시형대안학교를 동시에 설립하게 되었다. 그 중에서도 시설의 특징에 맞추어 ‘미디어’ 중심의 대안교육을 진행하는 학교로 출발하였다. 서울시의 중심인 용산구에 위치하여 지하철과 경의선, 서울역 등의 접근성이 좋아, 서울지역 학생은 물론 고양, 수원, 양평 등 경기도 근교에서 통학하는 학생들도 있었다. 학생들은 주로 9시부터 4시까지 짜인 시간표에 따라 수업을 들었다. 설립유형상 청소년시설 안에 설치되어 있으며 매해 5~10명 정도의 졸업생을 배출하고 있다. 잠시 1년 정도 위탁형대안학교를 운영하기도 했으나 동시에 비인가도시형대안학교를 운영하기도 했기에 비인가도시형대안학교의 모습을 유지하면서 올해로 만15년째이다. 그 안에서 약간의 변화들이 있지만 M학교는 ‘비인가도시형대안학교’의 전형이라고 할 수 있다.

인가형	정부 인가 (학력인증)	비(미)인가형
전원형	위치 (교육이념)	도시형
기숙형	숙박유무	통학형

<그림Ⅲ-1> M학교의 대안학교 유형

청소년시설에 설립된 학교의 특성상 학교의 설립목적이나 목표가 불명확하고, 시설장이 누구인지 교사가 누구인지에 따라 교육목표와 내용이 크게 변화하는 특징이 있다. 특히 초창기에는 ‘학교밖 청소년들이 학습할 수 있는 공간’이라는 것 외에는 뚜렷한 목표가 없고 기존에 운영되어 오던 ‘전원형’대안학교의 교육과정과 국외에서 들여온 대안교육사상이 융합되어 독특한 형태의 교육과정들을 만들어 내었다. 설립 이후 10년간은 거의 ‘도시형대안학교’의 정체에 대해 끊임없이 고민한 혼돈기에 가깝다. 초기부터 M학교의 대표적인 교육목표 중의 하나는 학생들이 사회 부적응자라는 사회의 편견에서 벗어나 확고한 자아 정체성을 확립하도록 하는 것이었다. 2013년 교육과정이 크게 바뀐 이전¹⁴⁾까지 계속해서 써왔던 ‘미디어 안에서 새로운 나를 찾자’라는 모토에서 이를 살펴볼 수 있다. 이러한 교육목표는 여러 교과와 수업 외 활동들에도 반영이 되었다. M학교는 미디어기관 내에 위치하고 있어, 미디어와 관련된 자원을 구하기가 용이한 편이었다. 따라서 다른 학교들에 비해 미디어라는 것에 초점을 맞추어 교육을 진행하였으며, 미디어의 전문지식을 가르치는 것을

14) 아래에서 언급할 내용이지만 M학교는 2013년부터 대대적으로 교육과정을 개편하여 프로젝트 교과 위주로 운영하게 된다. 이전까지는 단발적인 프로젝트 수업들이 존재했지만 프로젝트 위주의 대안학교라고 보기는 어렵다.

교육목표로 삼고 있다. 설립 당시에만 해도 ‘미디어 전문 기술 습득’이라는 측면이 강조되고 있으나, 이후 점점 미디어는 도구적인 측면이 강해지기 시작하였다. 이후 M학교의 교육과정과 교육목표에 관한 특성은 IV장에서 더 자세히 논의할 것이다.

M학교의 길잡이교사¹⁵⁾들은 주로 ‘사회복지사’, ‘청소년지도사’ 등의 자격을 소지한 사람들이었고, 일반학교 교사 출신들도 있었다. 평균 근무기간은 2~3년 정도로 짧은 편이고, 오래 근무한 교사들은 5년 이상 근무하기도 하였다. 청소년시설내에 위치하여 있기 때문에 발령이나 계약기간 종료 등의 이유가 있기는 하지만 타 학교에 비해 근무기간이 짧은 편이다. 평균 2~3명 정도의 길잡이교사가 있었고, 그 외 다양한 수업들을 진행하는 외부강사들과 시설내 강사들이 있었다.

M학교의 학생들은 14세 이상의 청소년들로 구성되어 있었고 주 연령층은 17~18세였다. 학년과 연령 구분 없이 함께 수업을 진행하기도 했지만 2학년제로 연령과 관련 없이 학년으로만 ‘으뜸’반과 ‘버금’반으로 나누어 진행하기도 하였다. 주요 입학요인은 학교폭력, 장애, 학업 부적응 등으로 인한 탈학교가 주요 원인이었고, 그 외에도 능동적으로 대안적인 교육을 찾거나 미디어에 대한 전문적인 교육을 받기 위해 들어온 학생도 있었다. 특히 중등과정의 대안학교를 졸업한 후 입학하는 학생들도 늘어나고 있는 추세다.

본 연구를 진행하기에 앞서 연구자는 5년간 직간접적으로 M 학교현장에 참여하였고, 교육과정과 내용을 만드는 과정에 참여하였다. 뿐만 아니라 졸업생, 이전 교사 등과의 사전인터뷰와 집단모임을 통해 연구의 목적과 취지에 대해 충분히 설명한 후, 연구에 필요한 기초적인 사전 정보 등을 얻을 수 있었다.

15) 길잡이교사는 대안학교내에서 통용되고 있는 고유어로서, 일반학교의 담임교사처럼 학교에 상주하여 담당 학생들을 관리하는 교사를 길잡이교사라고 한다.

나. 연구자료

① 졸업생의 회고적 면담기록

본 연구의 기본 자료는 M학교 졸업생의 회고적 면담기록이다. 졸업한지 최소 2년 이상 지난 만18세 이상 성인 졸업생들을 대상으로 자발적으로 면담에 참여한 졸업생을 대상으로 한다. 면접 대상 인원은 총 39명이며 이중 11명이 인터뷰에 참여하였다. 표본추출에 있어서 오류를 방지하기 위해 면담 대상자는 초창기 2001년에 학교를 다녔던 사람부터 최근 2년 전까지 학교를 다녔던 사람까지 다양하게 있으며, 연령대도 19세부터 32세까지 전 연령에 분포되어 있다. 뿐만 아니라 면담자의 남녀 비율도 비슷하게 맞추었다.

특히 졸업생을 대상으로 하는 이유는 졸업을 했다는 것은 학교에서 요구하는 최소한의 기준을 갖추었다는 것을 의미하기 때문이다. 따라서 졸업했다는 점을 M학교에서 충분히 교육경험을 했다고 보았다. M학교에서 졸업을 하기 위해서 기본적으로 요구하는 사항은 4학기(2년) 이상의 재학기한, 4번의 학기발표회, 졸업발표회 및 에세이 등이 있다. 졸업한지 최소 2년 이상이 지난 만18세 이상으로 한정하는 이유는 이 연구가 경험에 관한 연구이고, 내용이나 과정 그 자체에 대한 기술이 아닌 학습자의 교육경험을 통한 학생의 변화와 결과에 초점을 맞추고 있기 때문이다. 따라서 학교를 떠나서 학교에서의 교육경험을 삶에 적용하면서의 과정과 결과에 대한 회고적 면담도 본 연구에서 중요한 자료로 사용할 것이다. 뿐만 아니라 학습자를 거쳐서 기억‘되어진’ 경험에 초점을 맞추어 분석하고자 한다.

회고적 면담 방법을 사용하는 이유는 대안학교에서의 학습자의 교육경험을 잘 설명하기 위해서는 재학생들의 현재 학습에 대한 기술보다는 회고적 방식이 더 많은 의미를 가지고 올 수 있다고 생각

했기 때문이다. 재학 당시에는 크게 와 닿지 않았던 것이 졸업 후의 삶 속에서 중요해 질 수도 있고, 재학 당시 중요했던 것이 삶 속에서 크게 영향을 끼치지 못할 수도 있기 때문이다. 삶 전체 경험의 연장선 속에서 대안학교에서의 교육적 경험의 모습을 살펴보는 것이 본 연구의 목적이기 때문이다.

② 문헌자료

다음으로 본 연구에서 사용하는 자료는 문헌자료이다. 먼저, M학교에서 매년 발간하는 운영백서 및 홈페이지 자료이다. 이 자료를 활용하여 학교에서 추구하는 명시적인 교육목표와 교육내용들을 정리할 수 있다. 다음으로 M학교에서 만들어낸 각종 비공식 문서이다. 학교내에서 교육과정을 만들기 위한 회의록, 교육철학에 관한 교사 세미나 자료 등이 활용될 수 있을 것이다. 이 문서들은 공식 문서에서 발견할 수 없는 행간을 살펴보는 데 도움이 될 것이다. 마지막으로 M학교를 관리하고 있는 서울시학교밖청소년센터(구.서울시대안교육센터)의 공식 자료들을 활용할 수 있다. 이 자료들은 학교 측 자료보다 객관적인 부분이 많고, 다른 학교들과의 비교분석 자료도 함께 활용할 수 있다.

다. 면담대상자

면담 대상자의 개인정보보호를 위하여, 최소한의 정보만을 연구에 사용하였고, 면담대상자의 연령, 성별, 재학기한 등은 <표Ⅲ-2>와 같다. 구분기호의 분류는 면담일자에 따라 기표하였으며 그 외에 순서는 연구 진행 부분과 전혀 관련이 없다. 면담 대상자의 M학교 입학 전후의 정보들은 <부록2>에서 알 수 있다.

<표Ⅲ-2> 면담 대상자 기초 정보

구분기호	연령	성별	재학기한	비고
A	23	남	2008~2010	프리랜서 영상작업자
B	21	남	2012~2014	진로탐색중
C	28	남	2002~2007 ¹⁶⁾	마술사
D	31	남	2003~2005	청소년지도사
E	32	남	2002~2004	카페운영
F	20	남	2011~2013	대학생
G	22	여	2010~2012	진학 준비중
H	19	여	2012~2014	대학생 (댄스전공)
I	24	여	2009~2011	계약직 직원
J	21	여	2011~2013	대학생 (신문방송학)
K	19	여	2012~2014	대학생 (공연창작)

16) M학교에는 초창기에 졸업이 신청제였기 때문에, 당사자가 졸업의사가 없을시 19세 미만이면 계속해서 다닐 수 있었다.

IV. 비인가도시형대안학교의 교육내용¹⁷⁾

1. 교육목표

가. 자아 정체성 확립: ‘새로운 나를 찾자’

M학교는 설립 초기부터 자아 정체성의 확립을 중요한 교육목표로 지정하고 운영해 왔다. 면담자들은 대부분 M학교에서의 다양한 경험들이 자아 정체성을 확립하는데 도움이 되었다고 응답하였다. I는 고등학교(M학교) 시절이 ‘가장 능동적이었던 순간’이었다고 기억하고 있다. 교사들을 어떤 문제를 해결하는데 있어서 해결책을 제시해주기 보다 질문들을 통하여 학생들이 스스로 답을 찾을 수 있도록 도왔다.

주체성이라는 것은 내가 먹고 싶은 것을 먹는 것과 같은 기본적인 것들부터 시작하는 그런 것들. ... 선생님이 어떤 프로젝트를 하시면, 이거 해보면 어땠니 저거 해보면 어땠니라고 질문을 하셨어요. 사실 이러한 질문들이 쌓여서 그렇게 된 것 같아요. - A

A는 이러한 질문들이 쌓여서 주체성을 형성할 수 있었다고 말한다. E는 M학교에서의 교육과정을 ‘힌트를 주는 과정이었고, 그 힌트를

17) 이 장에 언급된 교육목표, 교육내용 등은 M학교의 운영백서를 참고하여 재구성하고, 면담자의 면담내용을 덧붙였다.

모아 정답을 맞추고, 또다른 질문을 만들어 가는 과정’이라고 설명하고 있다. 즉 교사들은 질문과 다양한 도움을 통해서 학생들이 스스로 선택하고 결정할 수 있도록 도와줌으로써 학생들이 자아 정체성을 확립할 수 있도록 하였다.

또한 M학교에서의 경험은 자신의 의견을 이야기할 수 있는 힘을 주었고, 또한 자신의 삶을 주도적으로 살아나갈 수 있게 하였다. 이것은 강제나 억압의 방식이 아니라 자발적인 선택을 끊임없이 강조함으로 나타났다.

억압하지 않는 것이 좋았어요. 내 삶을 억압하지 않고 강요하지 않고. 니네가 원하는 삶을 살아라. 그게 좋았던 것 같아요. ... 했으면 좋겠다 얘기는 하지만 결과적으로 선택은 제가 하겠끔 만들었거든요. 기계처럼 사는 게 아니라 자발적으로 뭐든지 해라. 지금 생각해보면 강요해서 변했던 애들보다 강요하지 않아서 변했던 애들이 많았어요. ... 강제로 변한게 아니라 그 사람들이 느끼고 자발적으로 변한 것 같아요. - C

C가 말한 것처럼 교사의 조력이 있었지만 졸업생들은 스스로 변한 것이 많다고 회고하고 있었다. 연구를 위한 사전조사 때 교사들은 끊임없이 학생들의 변화를 위해서 노력하고 회의하고 있다고 하였다. 그럼에도 불구하고 ‘자발적으로’ 변한 것이라고 졸업생들은 말하고 있다.

또한 이러한 주체성의 계발은 이후, 다른 사람과의 의사소통에도 영향을 주었다.

저는 그야 말로 부모님이 시키는 대로 사회가 시키는 대로 학교 갔다가 학원 가고 진짜 그런 삶을 살았어요. 제가 만일 계속 그렇게 삶을 살았으면 지금도 저는 내가 내 삶의 방향을 결정하고 남들과 의사소통하고 남들의 이야기를 듣고 내 의견

을 얘기하고 그 안에서 합의점을 찾아내고 이런 것들을 못했을 것 같다는 생각이 들어요. - D

D는 자신의 의견만을 주장하는 것이 아니라 다른 사람들과의 관계 속에서 자신의 의견과 타인의 의견을 조율하는 것들을 대안학교에서 배울 수 있었다고 한다.

또한 자기 자신을 알아가는 과정에 대해서 회고하는 있는 면담자들도 있었다.

저는 미술 수업때 항상 긴장을 했어요. 왜냐면 그림을 못그린다는 생각이 컸어요. 그래서 맨날 A4용지에다가 반 만하게 그리고 하니깐 담당하시는 선생님이 너 그림 잘 그리는데 왜 그렇게 조그마하게 그리냐 하면서... 마지막에 학기말에 선생님들한테 쪽지 같은 평가서를 받아요. 거기에 북돋아주는 말을 써주셨더라구요. - G

G는 일반학교에서의 경험과 탈학교의 경험 이후 여러 가지로 자신감이 없었지만, 일련의 격려와 지지를 통해서 자신이 무엇을 잘 할 수 있다고 생각하게 되었다.

또한 M학교에서 진행한 끊임없는 자기성찰을 통해서 자기 자신을 바라보는 힘을 배웠다고 말한다. M학교에서는 매일 하루에 대한 일기를 쓰거나, 한 학기가 끝나면 스스로를 평가하는 평가서나 에세이를 쓰게 했다. 이러한 과정들은 학생들이 끊임없이 자아 정체성을 찾아가는데 도움을 주었다.

자기에 대한 생각과 자기에 대한 돌아봄을 꾸준히 계속했어요. 저는 솔직히 대안학교 다니기 전에는 누가 하라고 시켜서 하는 일 밖에 안했어요. 기계적으로... 처음에는 힘들었지만 한번 노력하니깐 쉬워지고 스스로 고민하게 되더라구요. - H

H의 말처럼 처음에는 이러한 성찰과정이 어렵고 힘들었으나, 성인이 된 지금 그 시간을 통해 자신에 대해 고민하고 생각할 수 있었다고 말한다. 이러한 성찰시간들이 자아 정체성을 확립하는데 큰 도움이 되었다.

이를 통해 살펴보면 M학교의 첫 번째 교육목표인 자아 정체성의 확립은 전반적으로 학생들에게 긍정적인 영향을 주었던 것으로 보인다. 학생들이 자아 정체성을 확립하는 데에는 교사들의 끊임없는 질문과 자발적 선택의 존중, 의견조율과정, 지지와 격려, 성찰일지 등이 도움이 되었다.

나. 진로와 적성 교육

M학교는 15~19세의 청소년들이 다니는 학교로 후기중등교육과정을 표방하고 있기에 다른 대안학교들에 비해서 졸업 후 학생들의 진로 지도에 초점을 맞추었다. 초창기에는 미디어관련 진로를 찾을 수 있도록 지도하는 것을 목표로 하였지만 최근에는 다양한 영역으로의 진출을 돕고 있다. 실제로 면담자들 중 미디어와 직접적으로 관련된 진로를 찾게 된 사람은 A, E 정도이며, 나머지는 미디어와 간접적인 연결고리가 있거나 전혀 관련이 없는 진로를 선택하였다. 혹은 취미생활 정도로 미디어와 관련한 경험들을 계속 쌓아가고 있었다. F는 입학 전부터 관심이 있었던 애니메이션에 대해서 계속해서 관심을 가지고 있다고 했고, K는 나중이라도 시나리오를 쓰고 싶어서 관련 대학을 진학하였다고 한다. B의 경우에는 영화감독이라는 진로를 설정하고 입학하였으나 학교를 다니는 과정 중에서 오히려 진로를 미디어가 아닌 다른 진로로 결정하기도 했다.

저는 진짜 영화감독이 되고 싶어하는 줄 알았어요. 그 명분과 진짜 나를 마주하는 시간이 아니었다. 그래서 날 것 그대로의 모습을 느낄 수 있었고, 창피하기도 했고... 미디어매체프로젝트 수업때에는 영화를 좋아한다고 말하는 저를 많이 마주하고 많이 부수고 했었던 것 같아요. - B

앞에서 살펴보았던 자아 정체성 확립을 위한 끊임없는 성찰과정을 통해서 자신의 진로를 바꾸기도 했던 것이다. 이를 보면 교육목표에서 M학교는 미디어관련 진로를 강요하지 않았다는 것을 알 수 있다.

물론 미디어와 관련되어 있지 않은 진로라고 할지라도 몇몇 면담자들은 M학교에서 수업이나 인턴십 등을 통하여 진로를 결정했었다고 말하고 있다. D의 경우도 수업을 통해 경험한 청소년 활동에 관심을 가지고 지금 청소년지도사를 직업으로 가지고 있다.

지금 이렇게 청소년 관련 업무를 하고 있는 것도 아무래도 대안학교 영향이 컸죠. 대안학교에 있다가 청소년활동 같은 걸 조금 경험하고 알게 되면서 이쪽을 공부하고 싶다는 생각이 들어서 대학교를 선택한 거라서... - D

꿈이나 목표가 불명확한 채로 입학했지만 H의 경우는 수업을 통해서 관심이 생긴 ‘댄스’를 전공하여 공부하게 되었다.

그 외에도 진로를 결정하는데 교육과정이 직접적인 영향을 받은 것은 아니지만 진로를 결정하고 탐색하는 데에 교사들의 조언을 받은 경우들도 있었다.

이런 직업이 있다는 걸 이야기해준 게 OO쌤이거든요. 그래

서 OO쌤 이야기를 듣고 찾아보기 시작한 거여서. 저한테 (진로 결정에 있어서 M학교의 역할은) 크다고 할 수 있을 것 같아요. - G

학생들은 진로결정에 있어서 교사와 학교 특히 교육내용의 영향을 많이 받았다는 것을 알 수 있다.

주목할 만 한 점은 검정고시과정을 운영하기는 했지만, 특히 진학 지도에는 중점을 두지 않았다는 것이다. 그럼에도 불구하고 면담 대상자 11명 중 9명이 대학을 진학했거나 졸업 후 대학진학을 준비하고 있다는 점을 알 수 있었다.

OO도 대학 준비하고, OO도 대학 가고, OO도 대학 가는 걸 보면 정말 씁쓸했어요. 저 스스로도 그렇고 결국에는 대학인가. 결국에는 이게 어쩔 수 없다는 생각이 들고... 진짜 대학교 이후에 대안은 너무 없다는 생각이 들었어요. - J

이는 J의 구술에서도 드러나듯이 대안학교 졸업 후에 대학진학 외의 진로를 선택하는 것에 대한 두려움과 정보의 부족, 구조적 문제 등이 존재하는 것으로 보인다.

M학교의 교육목표인 진로 및 적성지도는 직간접적으로 학생들에게 많은 변화를 주었고, 지금의 삶에도 영향을 미치고 있다. 비록 특성화 과목인 미디어에 집중되지는 않았지만, 다양한 성찰과정과 교사의 조언을 통해 졸업생들의 진로에 많은 영향을 주었다. 그러나 M학교에서 표방하는 진로는 대학진학이 아님에도 불구하고 많은 학생들이 졸업 후에 대학진학을 선택하고 있다. 이에 관한 논의는 추후 V장에서 더 자세히 논의할 것이다.

다. 미디어 전문 지식 습득: ‘미디어 안에서’

M학교는 미디어기관 내에 위치하고 있어, 미디어와 관련된 자원을 구하기가 용이한 편이었다. 따라서 다른 학교들에 비해 미디어에 초점을 맞추어 교육을 진행하였으며, 미디어의 전문지식을 가르치는 것을 교육목표로 삼고 있다. 설립 당시에만 해도 ‘미디어 전문 기술 습득’이라는 측면이 강조되고 있으나, 이후 점점 미디어는 도구적인 측면이 강해지기 시작하였다. 2006년에는 미디어전문기술 습득이라는 표현보다는 ‘미디어 전문지식 습득을 통해 사회 기여를 한다.’라는 언급이 나타나기 시작한다. 이는 미디어 수업에 대한 학생들의 요구가 줄어들었기 때문이다.

미디어교육이 뭔지도 모르고 와서 미디어교육 이런거라고 하니까 나하고는 안 맞아요 하고 나간 친구들도 있었고, 오히려 어떤 학생은 교육을 받으면서 좀 더 나은 교육수준을 원했던 친구들도 있었고. ... 추후에는 미디어에 관심을 가지고 있는 친구들이 선발되기도 했었고, 혹은 그렇지 않았지만 미디어를 도구로서 아이에게 자신의 이야기를 하는 방식을 알리는 수업도 했었고... - E

E의 인터뷰에서도 알 수 있듯이 미디어교육이 약화되는 이유는 미디어를 전공하고자 하는 학생들보다 단순히 대안학교라는 소속이 필요해서 들어 온 학생들이 늘어났기 때문이다. 미디어에 관심이 많아서 입학한 학생들이라고 하더라도 동기 학생들이 비슷한 수준의 관심을 가지고 있지 않기 때문에 잦은 충돌이 일어났다. 이러한 갈등을 극복하기 위해 적정한 수준을 찾아보니 미디어를 도구로 사용하는 수업으로 교육목표를 수정하게 되었다.

미디어습득이라는 목표는 학생 개개인의 관심사에 따라 목표의

달성정도가 다양하게 나타날 수 있는 영역이다. 또한 미디어라는 특성은 비인가도시형대안학교의 특징이라기보다는 M학교만의 특징이라고 할 수 있다. 다만 학생들의 특성과 요구가 반영되어 학교의 교육목표가 변해 왔다는 것은 주목할 만하다.

라. 사회를 바라보는 눈

2008년부터는 본격적으로 교육목표에 사회를 바라보는 눈을 키운다는 목표가 추가 되었다. 하지만 이 목표와 관련하여 면담자들의 진술은 대부분 부정적으로 나타난다.

좀 고민이 되네요. 경험 자체를 대안학교를 안 나왔다면 못해 봤을 거니까. 그렇게 포괄적으로 보면 맞는데... 관심을 가지게 된 것은 맞지만 인격 자체에 대한 문제라면 다른 문제라는 생각이 들어요. - D

면담자들은 학교의 교육목표에 ‘사회를 바라보는 눈’이 있다는 것을 인지하지도 못했다. 오히려 학교에서의 교육경험을 통해서 사회를 바라보는 눈이 형성됐다고 보기 보다는, 개인의 성장시기에 비춰 볼 때 사회에 대한 인식은 자연스럽게 형성된 것 같다고 말했다.

매 학년마다 ‘사회를 바라보는 눈’이라는 교과를 편성하여 다양한 사회적 문제들을 토의하거나 가르치기도 하였지만 심지어 수업 자체를 기억하지 못하는 학생들도 있었다.

잘 모르겠어요. 학교에서 그런 거에 관련된 수업을 들어본 적이 없고...¹⁸⁾ 그 나이가 사실은 어떤 사회구조를 파악하기

18) 사실 그때 당시 ‘사회를 보는 눈’이라는 수업이 존재하였다.

보다는 자기 하나 가누는 것도 힘든 나이거든요. 그때 아무리 얘기를 들어도 나중에 나이가 먹어서 깨닫지 않는 한 잘 몰랐을 거예요. - G

‘사회를 보는 눈’이라는 교육목표의 달성이 어려웠던 이유는 당시 재학생들이 사회에 대한 관심을 가지기에 마음의 여유가 없거나 아직 어려서 수용하기 힘든 내용들이었기 때문이다.

일부는 대안학교 학생으로서 소수자인 대안학교 학생의 인권에 대해서 고민할 수 있었다고 말하였다. 그러나 이 역시 학교의 수업을 통해서라기 보다는 대안학교 학생으로 살아가면서 겪은 것들에 대한 고민이었다. J는 ‘마이너리티(minority)’한 청소년인 대안학교 학생을 스스로 2년 동안 경험했기 때문에 계속해서 관심을 가지고 있다고 했다. 이것은 K도 마찬가지다.

저는 학교밖청소년이란 단어가 잘못됐다는 생각도 안했어요. (대안학교를 다니면서) 관심을 가지게 됐고, 이해도 하게 됐고. - K

즉, M학교에서는 사회를 보는 눈을 기르기 위한 다양한 수업들을 준비하기는 하였으나, 학생들의 준비도 및 관심사의 문제 등의 차이로 인해서 크게 영향을 주지 못하였다. 그러나 거시적인 사회문제가 아닌 재학 당시 학생들이 당면한 학교밖청소년에 대한 이해에는 간접적인 영향을 주었다고 볼 수 있다. 실제로 학교밖청소년과 관련한 수업 및 활동들은 기억하는 졸업생들이 있었다.

2. 교과과정

가. 교과과정의 변화

연구대상인 2002년부터 2013년까지 진행된 수업들은 <부록1>과 같다. 12년간 진행된 수업에서 일관성을 찾는 것은 쉽지 않다. 교과과정은 변화양상에 따라서 세분화하여 1기, 2기, 3기, 4기 정도로 구분할 수 있다.

1기는 2002년으로서 시험적으로 미디어관련 수업들만을 진행했다. 어떤 학생이 들어올지 또 어떤 교육을 하게 될지에 대한 사전경험이 없었던 시기여서 많은 수업들이 생겨나고 없어지기도 했다. 재정적인 부분으로 인해, 대부분은 강사료를 따로 지출하지 않기 위해 M학교를 운영하고 있는 청소년시설의 직원들을 활용한 수업들이었다.

2기는 2003년부터 2004년까지로 교육과정 성립 과도기이다. 크게 ‘심리적 접근’, ‘사회화교육’, ‘기능습득’이라는 세 가지의 카테고리로 수업을 구성하였다. 하지만 그와 상관없는 영어 수업 등을 진행하기도 하였고, 카테고리를 명확하게 구분할 수 없는 수업도 많았다. 여전히 강사자원은 소속 기관의 직원들이 대부분이었고, 한편으로는 대안교육에 대한 열풍과 함께 자원교사들이 많이 등장하게 되었다.

3기는 2005년부터 2012년까지 가장 오랜 기간 진행되어 온 교육과정으로서 안정화단계라고 볼 수 있다. 4개의 카테고리인 ‘자기찾기’, ‘함께하기’, ‘미디어만나기’, ‘학문의 즐거움’로 구분할 수 있다. ‘자기찾기’는 2기의 ‘심리적 접근’과 연결되고, ‘함께하기’는 ‘사회화교육’과 연결되며, ‘미디어만나기’는 ‘기능습득’과 연결이 되지만 목표의 변화에 따라서 세부적인 정의는 다소 달라졌다. 그동안 정규교과로

분류하기 어려웠던 영어 등의 기초 교과를 포괄하는 ‘학문의 즐거움’이라는 새로운 카테고리가 생겼다. 그렇다고 해서 국영수로 대표되는 수업이 이전에는 없었다는 의미는 아니다. 그러나 새로운 카테고리를 만들었다는 것은 어느 정도 기초교과의 중요성을 인정한 것으로 보인다. 또한 이때부터는 각종 지원사업을 통해서 강사료를 지급하는 전문강사들이 등장하게 된다.

마지막 4기는 프로젝트형으로 과목의 수가 줄어들고 학년의 구분이 없어지는 단계이며 2013년 이후 지금까지 계속되고 있다. 크게 미디어매체프로젝트, 공연예술프로젝트, 여행프로젝트, 개별프로젝트의 큰 네 개의 프로젝트와 집단상담프로그램 등을 운영하게 된다. 또한 교과목들을 ‘사회적 소통’, ‘공동체 성장’, ‘배움의 열정’이라는 3개의 분류로 나누게 된다. 이때부터는 미디어전문기술을 가르치는 수업들이 전부 사라지게 되고, 콘텐츠 중심적인 수업들이 시작된다. 뿐만 아니라 강사의 전문성 확보를 위하여 집단상담프로그램을 제외한 모든 강사를 강사료를 받는 전문강사로 고용하였다.

1기	2기	3기	4기
시작기	과도기	안정기	프로젝트기
구분없음	심리적 접근 사회화교육 기능습득	자기찾기 함께하기 미디어만나기 학문의즐거움	사회적소통 배움의 열정 공동체성장

<그림 IV-1> M학교의 교육과정의 변화

교과과정의 변화를 통해 살펴 본 M학교의 교과과정의 주요한 특징은 다음과 같다. 첫째, 길잡이교사의 역량 또는 주변 자원, 예산, 학생들의 요구에 따라서 교과과정은 매우 유동적으로 변했다. K는 학생들이 다수결로 다음 학기 수업의 예술교과 수업을 결정한 것이 인상 깊었다고 이야기한다. 때로는 학생들의 요구에 맞춰서 다음 학기 수업이 결정되기도 하였다.

진짜 열려있었어요. 저희가 듣고 싶은 수업이 있거나 필요로 하는 선생님이 있으면 그것을 얘기하면 길잡이 교사들이 그걸 할 수 있도록 최대한 도와주려고 노력을 했죠. - D

이처럼 수업을 결정할 때도 학생들의 요구와 의견이 반영될 수 있었던 구조였다. J는 한 학생을 위해서 ‘애니메이션’ 수업이 개설되기도 하였다고 언급하였다. 또한 받고 싶은 수업을 결정할 수 있는 것을 자랑스럽게 여겼다고 말하였다. 하지만 이러한 유동성에는 부정적인 측면도 존재한다. 한 면담자에 따르면 이 수업이 왜 있는지 의문스러울 때가 있었다고 했다.

(쌍절곤 수업) 생각을 하면 센터내에서 선생님들 최대한 활용했구나 하는 생각이 들구요. 진짜 재능기부 받았다는 느낌도 들고, 전혀 전공과 상관없는.... - J

J가 직접적으로 이야기하지는 않았지만 수업의 불규칙성과 유동성은 학생들에게 불안감을 주었다. 큰 교육과정에서 교육목표에 맞추어 생기는 수업이 아니라 왜 배우는지 모르고 진행된 수업들이 있었던 것이다.

둘째, 국어, 영어, 수학 등의 교과는 점점 시수가 줄어들거나 축소되었다. 초기에는 기존의 국어, 영어, 수학을 재미있게 접근하려고

하는 시도들이 있었다. ‘인간을 위한 과학’, ‘영어, 나도 할 수 있다.’, ‘재미있는 수학여행’ 등이 그러하다. 그러나 이후 검정고시 합격을 위한 방학 중 특강 형식으로 바뀌게 되었다. ‘학문의 즐거움’ 교과에서도 주로 컴퓨터의 기초, 글쓰기 등을 진행하였을 뿐 일반적인 기초교과의 수업은 거의 없었다.

셋째, 강사의 전문성 부분에 있어서의 변화이다. 초기에는 소속기관 직원들의 부수적인 업무의 일부로 이루어지던 수업과 전문성이 검증되지 않은 자원강사의 수업으로 인해 수업의 질 확보가 쉽지 않았다. 이에 따라서 3기 중반 정도까지의 학생들은 이러한 강사의 전문성과 관련해서 어려움을 토로하고 있다.

선생님 한 두분인가 전체 10강 중에서 8강째 되던 때에 그만두시거나 중간에 울면서 나가시거나. 그런게 되게 컸었어요. ... OO 쌤의 모순된 행동이 충격이었어요. ... 다양한 사람들이 와서 저희들한테 자기 경험을 얘기하고 자기 생각이나 이런 것들을 줄 수 있는데 필터링이 안되는 거예요. 자원교사의 (생략)한 행동이 저를 화나게 만들었고 이해가 안되게 했어요.

- A

교사의 전문성은 수업의 안정적 운영에 영향을 주기도 하였다. 또한 몇몇 학생들은 교사들의 편애에 상처를 받았음을 말하기도 하였다.

OO 쌤은 약간 누구를 가르치겠다는 태도가 아니라 자기 제자를 뽑으러 온 것 같은 느낌. 수업 중에 약간 한 사람을 특별하게 편애하고 하는게 보여서 제가 정말 싫어했어요. - G

이처럼 훈련되지 않은 교사들로 인해 학생들은 정서적으로도 부정적 영향을 받기도 하였다. 인터뷰시 가장 기억나는 수업을 이야기할

때, 학생들을 통제하여 수업이 수업답게 제대로 진행된 ‘유일한’ 수업이 제일 좋았다고 회상하기도 하였다.

사진 수업이 제일 기억에 남아요. 제일 중요한 게 강사분이 학생을 잘 통제하지 못하는 수업들이 너무 많아서 이게 수업으로 하는 건지 뭐하는 건지. 사진은 학생통제를 잘했어요. -

I

이것은 대부분의 수업이 학생들의 통제가 제대로 되지 않았고, 따라서 수업진행이 어려웠다는 것을 알 수 있다. 그러나 3기 후반부터 강사료를 지불하는 전문강사의 비율이 높아지면서 수업에 대한 학생들의 만족도도 전반적으로 높아졌다. H는 친구와 말다툼을 할 때 교사가 중재를 잘해주어서 좋았다고 했고, K는 M학교 재학시절 교사들이 너무 좋았고 지금까지 연락하고 있다고 한다. 이처럼 교사의 전문성은 졸업생의 교육적 경험에 많은 영향을 주었다.

이처럼 교육과정은 여건에 따라 유동적으로 진행되었고 이는 교육과정이 불안정하다는 약점과 학생들의 요구를 반영할 수 있다는 강점을 동시에 가지고 있었다. 시간이 지나면서 국영수를 비롯한 기초과목은 정규수업에서 제외되었고 방학 중 특강으로 주로 진행하였다. 강사의 전문성 또한 교육과정에서 중요한 점인데, 자원으로 이루어지는 수업에서는 수업의 불안정성과 교사의 개인적 특성으로 인해 학생들과 충돌이 많이 발생하였다. 3기 이후 경험이 많은 교사들이 오게 되면서 졸업생들은 길잡이교사(담임교사)와의 관계뿐 아니라 수업교사에 대한 긍정적 언급들을 하였다.

나. 졸업생의 기억 속 수업

면담자들에게 학교 재학 중에 가장 기억나는 것을 말해보라고 했을 때, 수업을 바로 말한 면담자는 없었다. 그러나 추후에 기억나는 수업을 말해보라는 질문에서 몇 가지 특징적인 수업들을 발견할 수 있었다.

M학교에서 진행한 많은 수업들 중에서 졸업생들이 가장 많이 기억하고 있는 대표적인 수업은 성교육이었다.

굉장히 충격적이었어요. ... 성교육을 포함한 뭔가 섹슈얼리티 교육과 더불어서 나를 알아가는 그런 커리큘럼이었는데 저는 그것에 대해 센세이션하고 관심이 있어서 좀 천천히 알아보는 시간이었어요. - D

성교육이기는 하지만 성교육과 함께 이루어진 남녀평등 및 섹슈얼리즘, 인권 등을 다룬 수업이었다. 한명의 강사가 2002년부터 2009년까지 다양한 수업명으로 수업을 진행하였다. 면담자들은 재미가 있었고 의미가 있었던 수업이라고 했다. 또한 기존 성교육과 많이 달라서 충격적이기도 했고, 색다른 경험으로 기억하고 있다고 한다. 이것은 학생들의 주 관심사와 강사의 전문성 등이 함께 작용하였기 때문이다.

다음으로는 특정한 수업이라기 보다는 수업의 종류와는 상관없이 학생들에게 개별적으로 성공과 실패의 경험을 준 수업이었다. 이러한 성공과 실패에는 교사의 역할이 중요하였다.

사물놀이도 저는 제가 북을 못친다고 생각을 했어요. ... OO쌤이 너도 잘 친다고 약간 그때 자신감을 좀 얻었던 것 같아요. ... 북칠 때 칭찬 받고 이랬던 기억이 강해서 기억에 남는 것

같아요. - G

이처럼 단순한 수업내용보다는 수업 안에서의 교사의 지지와 격려, 그리고 학생의 성공경험이 교육적 경험에서 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 4기 교과과정에서 시도되었던 프로젝트형수업을 경험한 학생들은 프로젝트 수업을 통해서 일어난 학생과 교사의 역동을 기억하였다.

미디어매체프로젝트. 솔직히 촬영하면서 서로 다투기도 하고 의견도 안 맞아서 좀 트러블이 있기 마련이지만 생각지도 못하게 결과물도 잘 나온 것 같고 호홉도 잘 맞았고 하나의 프로젝트로 우리가 그 과정을 거치면서 만드는 것 자체가 소중한 것 같아요. - H

당시에는 뭐하고 있는 것인지에 대해서 의문이 들었었지만, 그 과정과 결과물에 대한 성취가 상당했다고 언급하고 있다.

다양한 새로운 수업들을 시도하였지만, 어떤 수업이건 학생의 흥미가 가장 중요한 것으로 보인다. 성교육이 많은 학생들에게 기억이 남은 이유는 대부분의 그 시기의 청소년들의 최대 관심사가 ‘성’이기 때문이라고 생각된다. 또한 수업의 내용이 무엇이고, 수업 때 무엇을 가르쳤는지 보다는, 교사의 역할이 중요하다는 것을 인터뷰를 통해 알 수 있었다. 교사의 한마디와 하나의 행동으로 졸업생들은 그 수업을 긍정적으로 혹은 부정적으로 평가하고 있었다.

3. 교과외 활동

M학교는 비인가의 가장 큰 장점인 교육과정의 자유로움을 최대한 활용하여 많은 교과외 활동들을 진행하였다. 때로는 다른 대안학교와 교류하여 다른 대안학교 학생들과 함께 하는 수업도 있었고, 학교를 벗어나 외부로 나가서 다양한 체험활동을 하기도 하였다. VJ수업, 봉사활동, 주말농장 운영, 장터활동 등이 그것이다. 그중에서도 설립 이래 계속적으로 이어지고 있는 가장 대표적인 교과외 활동이라고 한다면, 자치회의와 시작여행이 대표적이다. 여러 가지 많은 활동들이 있었으나 본 연구에서는 특히 면담자들이 기억하는 몇가지 활동들에 주목하여 분석해 보고자 한다.

가. 국내여행: MT, 시작여행

면담자들이 가장 많이 언급하고 있는 교과외 활동은 바로 ‘시작여행’이라고 불리는 국내여행활동이었다. <표IV-2>에 정리된 것처럼 M학교에서는 한 학기에 한번 이상씩 국내여행을 기획하여 진행하였다. 시작여행은 학기가 시작하기 전에 전교생과 길잡이 교사가 함께 국내의 한 지역을 선택하여 여행을 떠나는 것이다. 하지만 이러한 여행은 주로 관광목적보다는 ‘극기훈련’에 가까운 활동이었다. 주로 도보여행의 형태로 100km 정도를 일주일만에 걷는 여행이 많았다. ‘시작여행’이라는 형태는 2008년부터 등장하기 시작하였고 그 이전에는 학기 중에 MT라는 형식으로 진행되었다.

<표Ⅳ-2> M학교의 주요 국내여행

순번	학년/학기	제목	내용
1	2004년 1학기	지리산 ‘오르다’	대안학교연합프로젝트
2	2006년 1학기	즐거운 갯벌 체험	봄MT
3	2007년 1학기	지리산 ‘오르다’	대안학교연합프로젝트
4	2008년 1학기	거침없는 아이들의 부안탐험	시작여행
5	2008년 1학기	우리가 걸으면 길이 된다	하조대~고성 도보여행
6	2009년 1학기	소백산 자락길 걷기	
7	2009년 2학기	세발로 가는 자전거	제주도 자전거 여행
8	2010년 1학기	섬진강을 따라가며 보라	섬진강 도보여행
9	2012년 1학기	등반	영남 알프스 등정
10	2013년 1학기	금빛 물결 따라	대청댐~금강 도보 및 자전거여행
11	2013년 2학기	도보	양양~고성 도보여행

대부분의 면담자들이 기억하는 국내여행은 육체적으로 힘들었던 기억보다는 여행 그 자체에서 오는 즐거움과 다른 사람들과의 관계에서 오는 작은 즐거움이었다.

처음이라서 그렇지 않았을까요. 10대였으니까 친구들이랑 어디 놀러가서 여행가고 그런게 처음이었기 때문에... 왜냐하면 학교에서 가는 체험학습이나 수학여행 같은 것은 정말 뻔한 그냥 버스타고 쭉 가다가 내려서 여기 어디야 다시 버스타고. 진짜 여행이라는 건 이런 거구나 하는 첫 번째 경험이었구나 하는 생각을 해요. - D

일반적인 수학여행처럼 유명한 장소를 둘러보는 것이 아니라 함께

하는 구성원 간에 소통할 수 있는 여행이었기에 기억이 남았다고 한다.

힘들기는 했는데 서로 자전거도 타고 대화하면서 가니까 서로에 대해서 알게 되고 숙소에서 같이 먹고 자고 하면서 서로에 대해서 서로 잘 알게 되는 것 같아요. - H

면담자들은 여행을 통해서 동기 재학생들과 더 가까워졌다는 느낌을 받았다고 한다. 여행을 통해 공동체를 경험할 수 있었고 또래간 친밀감을 경험할 수 있었다고 말한다.

나. 해외여행

M학교에서는 여러 가지 자원이 허락되면 해외여행프로젝트를 진행하였다. <표IV-3>에서처럼 해당 기간 동안 총 5차례의 여행이 진행되었고, 횟수가 늘어나고 있음을 알 수 있다. 한 학생이 적어도 1~2회 정도의 해외여행 경험을 하고 졸업하는 방식으로 교육과정이 변화하기 시작했다. 그러나 재정상황에 따라 불규칙적으로 진행되었다.

<표IV-3> M학교의 주요 해외여행

순번	학년/학기	제목	내용
1	2004년 2학기	나마스떼 네팔	네팔 교류 프로그램
2	2008년 1학기	웰컴투 인디아 웰컴투 오로빌	인도 국제교류 프로그램
3	2011년 1학기	사바이디 라오스	라오스 교류 프로그램
4	2013년 1학기	LAOS ON LOVE	라오스 교류 프로그램
5	2014년 1학기	CAM	캄보디아 교류 프로그램

해외여행에서도 국내여행과 비슷하게 여행의 내용 보다는 함께 한 여행이라는 것에 기억을 많이 하고 있다.

힌훙이라는 조그마한 간이역에서 설 때가 있었는데 너무 심심
하니까 게임을 했습니다. 너무 사랑스러운 장면인 것 같아요.
모두가 같이 집중을 하면서 차를 기다렸거든요. - G

학교 구성원들과 낯선 장소에서 함께 생활하면서 서로를 알아가고
시간을 보낸 것이 졸업생들이 여행을 인상깊게 기억하고 있는 이유
이다.

뿐만 아니라, 국내여행보다 특별히 해외여행을 기억하는 이유는
새로운 경험이기 때문이었다. 대부분은 그때 당시에는 가기 싫었었
지만 지금 생각하면 앞으로도 경험하기 어려운 경험들을 한 것 같
다고 말한다. J의 경우에는 M학교를 졸업한 후 성인이 되어서 비슷
한 활동을 해보려고 시도했지만 제대로 할 수 없어서 아쉬웠다고
말한다. 학교를 다니면서 했던 해외여행의 경험은 일반적인 관광목
적의 해외여행과는 다르게 현지사정에 맞추어 적응하고 ‘고생하며
힘들게’ 다녀온 여행들이라서 더욱 기억에 남는다고 한다.

봉사라는 개념으로 갔다고 하지만, 어쨌든 여행이잖아요. 학교
에서 서로 같이 해외여행을 가면 새로운 것도 많이 보게 되고
시야가 넓어지니까 생각을 많이 하게 되는 것 같아요. - H

이처럼 ‘해외여행’ 그 자체로 의미가 있었다. 해외라는 새로운 공간
에서 익숙한 사람들과 함께 하는 여행을 통해 새롭고 다양한 경험
을 할 수 있었던 것을 좋은 추억으로 기억하고 있었다.

다. 자치회의

자치회의는 대부분의 대안학교에서 운영하고 있는 대표적인 활동 중 하나이다. M학교에서는 매학기 학생대표를 뽑아서 자치회의를 운영하게 하였고, 학생들 또는 교사들에 의해서 다양한 안건들을 상정하여 이를 협의하여 결정하는 기구이다. 이 자치회의는 학생들의 의견을 학사운영에 반영하는 대표적인 장치이며, 이 회의를 통해서 대부분의 학생들이 자신들의 의견이 많이 반영되었다고 회상하고 있다.

면담자들은 자치회의에서 대화를 통하여 결정하는 과정을 긍정적으로 바라보고 있었으며 의사결정의 주체가 학생에 있었던 것에 대해서 만족하고 있었다.

모든 의사결정은 선생님과 대안학교 학생들이 같이 소통하고 얘기하고 결정해 나가는 그런 일련의 과정들이 너무 좋았어요. 학교 선생님이 이거 한다 이거 하자 이런 식이었다면 거기는 하다못해 밥을 먹더라도 오늘은 뭘 먹을까 누가 무슨 반찬 가져올래 이런 것들 조차 얘기를 하면서 의사결정을 하는 그것 자체가 대개 기억에 남는 것 같아요. - D

비록 작은 것이지만 학생들은 스스로 무엇인가를 결정하는 것에 긍정적인 의미를 두고 있었다.

그러나 일부 면담자들이 기억하는 자치회의의 장면은 교사와 학생의 ‘밀고 당기기’ 싸움이었다. 자치회의에서 끊임없이 제안되는 대표적인 안건은 흡연문제와 지각문제이다. 흡연을 허락할 수 없는 교사와 자율성을 주장하는 학생간의 첨예한 갈등이 형성되었다.

항상 담배 때문에 자치회의시간에 이야기를 많이 하거든요.

선생님들의 목표는 애들이 학교와서 안 났으면 좋겠고, 애들은 학교에 와서 자기들이 피고 싶은 대로 피고 싶은 거고. 서로 막 근거를 들어요. ... 선생님들이 대화를 하실려고는 하죠. 그다음에 얘기해서 기준을 맞춰보자. ... 합의한 게 하루 다섯 가치. 그게 졸업할 때까지 계속 여섯가치, 네가치 왔다갔다. 선생님들은 충분히 노력을 하셨어요. 그런데 사실 무엇에 비교하느냐에 따라 다른 것 같아요. 기존학교보다는 훨씬 그렇죠. - A

그 의사조율 과정은 끈질기지만 계속해서 대화를 통하여 합의점을 도출하고자 하였기 때문에 상당히 민주적이었다고 회상한다. 그러나 결국은 교사들이 바라는 대로 이끌어 갔기 때문에 일반학교에 비해 상대적으로는 민주적이지만 완전히 민주적인 절차를 따랐다고 보기는 어렵다고 말했다. 교사들이 동등한 입장에서 참여하도록 노력하기는 했지만, 자치회의에 참여하는 교사와 학생들이 어느 정도 불평등한 관계에 있었음을 알 수 있다.

한편으로는 개선해야 할 점을 너무 잘 알고 있는 학생들의 자치회의 상황과 실제의 괴리에서 오는 아이러니를 기억하고 있는 면담자들도 있었다.

자치회의 같은 걸 하다보면 이걸 문제점이야 우리가 고쳐야 된다고 하는데 중간에 쉬어가는 타이밍이나 자습시간이 되면 언제 그랬냐는 듯 본인이 주장하던 모습과는 완전 다르게 풀어서 얘기하고 그 모습이 때로는 가증스럽기도 했고 즐겁기도 했고. - B

이처럼 교사와 학생들의 갈등뿐만 아니라 학생들 내부적인 갈등도 자치회의의 갈등을 만들기도 했다.

라. 인턴십

M학교에서는 졸업학기에 학생의 진로와 관련한 직업현장을 찾아가는 프로그램인 ‘인턴십’을 운영하였다. 졸업생들이 기억하는 인턴십은 크게 두가지로 나누어진다. 첫째는 자신에 대해서 보다 잘 이해하게 된 계기가 되었다는 것이다. 학교밖에서의 다양한 경험들을 통하여, 자신의 진로를 고민하게 되고 진로를 결정하는데 도움을 많이 받았다고 한다.

인턴십 프로젝트가 있었어요. 제가 영상을 조금 배운 거지만 인턴이라는 조금 배울 수 있는 직책이 주어지고 여기저기에 활동을 하게 되었어요. ... 다양한 공간에서 했던 경험들이 다 좋았던 것은 아니지만 하나씩 하나씩 저한테 심었던 거죠. -

E

사회에서의 인턴십 경험은 학생들에게 진로를 직접적으로 체험함을 통해서 학생들의 이후 진로 선택에 도움이 되었던 것이다. 몇몇 면담자는 오히려 인턴십을 통해 자신의 진로를 바꾸기도 했다.

둘째는 ‘따뜻한’ 학교와는 다른 ‘차가운’ 사회를 경험하는 과정들이었다는 것이다. 청소년기에 정규학교의 학생들보다 빠르게 사회경험을 하게 되면서 많은 것들을 느끼게 되었다고 한다. 이는 졸업 후 고등교육기관이 아닌 바로 사회로 진출하는 학생들에게 학교와 사회 사이의 완충재의 역할을 한 것으로 보인다.

OO이라고 하는 데서 고등학교때 인턴십했거든요. 이게 사회가 뭐 같구나 하는 걸 깨달았던 때인 것 같아요. ... 제가 변했던 가장 큰 계기는 인턴십하러 갔을 때 말이 아닌 몸으로 느낀 순간 변했던 것 같아요. - C

기존 연구에서도 알 수 있듯이 학교내에서 이루어지는 진로교육보다는 학교를 벗어나 사회에서 직접 인턴십을 진행한 것이 학생들에게 훨씬 더 많은 영향을 주었다.(오승근 외, 2016) 이것이 일반학교와 달리 조금 더 빨리 사회를 경험할 수 있었던 기회였음을 회상하고 있다.

V. 비인가도시형대안학교의 교육적 경험

지금까지 M학교의 교육과정을 통해서 살펴볼 수 있는 비인가도시형대안학교의 특징을 정리해보았다. 이번 장에서는 교육목표나 과정으로 설명할 수 없는 비인가도시형대안학교 학생들의 교육적 경험을 정리해보고자 한다. 면담 결과를 기초로 한 비인가도시형대안학교의 특징은 다음과 같이 네 가지로 정리할 수 있었다. 또 다른 가족으로서의 공간, 네트워크 중심의 학교, 다양한 사람을 통한 타인에 대한 이해 증진, 자유로움의 딜레마가 그것이다. 이는 Schunk(2016)이 상황적인 맥락으로 분류한 교사, 동료, 상호작용, 사회적 네트워크(공동체)를 기반으로 분류한 것이다.

1. ‘또 다른 가족’으로서의 공간

가. 구성원간의 친밀성

대부분의 면담자들이 공통적으로 말하고 있는 것은 바로 학교가 하나의 또 다른 가족과 같은 곳이었다는 점이었다. 매년 10명 안팎의 인원이 함께 다녔기 때문에 서로에 대해서 잘 알았고 따라서 어떤 공동체보다도 긴밀하게 서로가 연결되었다. 이는 어떤 의도한 프로그램의 결과라기보다는 인원의 규모와 학교의 형태 등의 차이로 인하여 나타난 결과라고 할 수 있다. 또한 경쟁적인 일반 학교와는

달리 줄서기에 대한 부담 없이 자연스럽게 어울릴 수 있었기 때문이기도 하다. A는 주말농장이라는 프로그램을 가장 기억에 남는다고 말한다.

주말농장이 기억에 남아요. 저는 그게 되게 좋았어요. 왜냐고 물어보면 잘 모르겠어요. 그냥 친구들이나 선생님들이나 크게 별다른 생각없이 즐겁게 웃으면서 뭔가를 할 수 있었던 것이. 다같이 뭔가를 하는데 어떤 결과물에 대한 부담감이나 어떤 아무런 부담도 없이 할 수 있었던 활동이었던 것 같아요. 학교에서 얻은 가치 중에 가장 큰 가치가 무엇인가 생각해 보면 결국 사람인 것 같아요. - A

면담자들이 기억하는 학교에서의 경험은 때로는 지나치게 작은 것이었지만, 그런 경험들이 새로운 공동체를 형성하는데 도움을 주었다고 하였다.

그 중에서 많은 면담자들이 ‘밥팅’이라는 프로그램을 통해 특히 가까워졌다고 말한다. ‘밥팅’은 M학교의 독특한 형식의 점심프로그램으로 교사와 학생이 모두 한자리에 모여서 함께 점심을 먹는 시간이다.

기억나는 활동은 뭔가 가족같은 느낌으로 밥팅 프로그램이라고 해서 밥과 반찬을 다 싸와요. 그것을 같이 먹는 건데 진짜 재미있었어요. 반찬을 엄청 많이 싸오는데 3주가 안되서 다 사라져요. 3주가 지나면 사람들이 싸오는 걸 귀찮아 해요. 어느 순간부터 라면파티가 되어 있더라고요. - C

이처럼 점심을 먹을 때 반찬은 각자가 집에서 싸오거나, 교사나 학생이 간단히 만들기도 하였다. 이러한 점은 일반적인 급식과는 다르며, 도시락을 싸와서 먹는 문화와도 다른 점이 있다. 개인 도시락을 싸

와서 먹는 것이 아니라 함께 준비하고 준비한 것을 나누어 먹는 식사이기 때문이다. 특정한 시기에는 학생과 교사가 동시에 식사를 시작하고 마지막 한 사람이 식사를 끝낼 때까지 함께 자리를 지키기도 하였다. 이를 통해 가족과 같은 ‘밥상 공동체’를 만들어 가고자 하였다.

학교에 가면 교사와 또래 친구들이 항상 있다는 사실은 학생들에게 심리적 안정감을 제공하였다. 기존에 다녔던 학교와 달리 교사와 많은 대화를 나눌 수 있고, 마음껏 스킨십을 할 수 있었기에 학교라는 공간은 가정 이상의 소속감을 제공하는 곳이었다. G는 이러한 관심 덕에 우울증과 같은 문제들을 회복할 수 있었다고 말한다.

일단은 학교에 처음 들어갔을 때 아무 때나 교무실에 가서 사람들에게 지근델 수 있다는 게 너무 좋았어요. 선생님들하고 자연스럽게 얘기를 많이 했죠. 제가 조금만 우울해 있어도 선생님들이 와서 얘기 좀 하자고 하면서 얘기를 하니까. 그런 과정들이 좀 많이 반복하면서 제가 어릴 적부터 가져왔던 병적인 병마나 분노들을 털어낼 수 있었어요. - G

하지만 청소년기의 특성으로 인해 I는 오히려 지나친 관심이 부담스럽다는 이야기를 하기도 했다.

일반학교에서는 대개 무관심해서 상처를 많이 받았어요. 대안 학교를 완전 반대잖아요. 오히려 너무 지나치게 관심을 가져서 가끔은 가만히 놔뒀으면 좋겠고... 그런게 다 관심이 있어서 가능한 거잖아요. - I

I는 돌이켜보면 교사들이 관심이 있었기 때문에 학생들과 대화를 시도하였지만, 그때 당시에는 오히려 ‘지나친’ 관심으로 인해 학교를

다니기 힘들었다고도 하였다. 하지만 대부분의 학생들은 교사의 관심에 고마워하고 인상 깊게 기억하고 있었다.

나. 우리의 공간

구성원간의 친밀성에 관해서는 다른 형태의 대안학교에서도 드러나는 특징적인 모습이다. 그러나 비인가도시형대안학교 졸업생들이 기억하는 학교는 단순한 가족 공동체를 넘어 공간적인 의미를 가지고 있다. 면담자들은 방과 후에도 바로 집으로 가지 않고 학교에 남아서 다양한 활동들을 했다. 그들은 함께 놀거나 낮잠을 자거나 같이 무언가를 먹는 공간으로 학교를 기억하고 있었다. 때로는 학교 근처에서 놀다가도 마치 집인 것처럼 돌아와 쉬었다 가는 공간이었다. 소속된 청소년시설이 문이 열려 있다면 평일 저녁이든 주말이든 언제든지 오고갈 수 있기 때문에 구성원들에게 열려있는 공간이었던 것이다. B는 다음과 같이 학교라는 공간을 회상하고 있다.

그냥 있을 수 있는 곳. 편하게... 괜히 지하철 타고 가다가 OO
역을 지나면 괜히 설레고 옛날 생각나고... - B

뿐만 아니라 면담자들은 졸업 후에도 학교 근처를 지나가면 잠시 들러서 쉬어가기도 하였다. A는 M학교가 졸업하고도 지나가다 잠시 쉬어가는 공간이었고, G는 맨날 가는 곳이며 놀고 싶을 때 ‘노래방’ 가듯 가는 곳이라고 말하고 있다. 일과 외에 학교의 교사와 함께 하는 친구들이 없다고 하더라도 학생들은 학교라는 공간만으로도 안정감을 느낀다는 것을 알 수 있다.

다. 따뜻한 학교와 냉혹한 사회

면담자들은 가족 같은 학교에 대해서 행복했고 감사하다고 하였지만 한편으로는 그에 대한 아쉬움을 말하기도 하였다. 모든 것을 수용하고 이해해주는 ‘가족같은’ 학교에서 졸업 후 사회로 나가게 되었을 때 적응하기가 힘들었다고 말했다.

너무 보호하기만 하려고 해요. 인턴십을 하면서야 알게 되었는데, 세상의 냉혹함을 알려주어야 한다. 지금 도망가는 아이들은 나중에도 도망가지 않을까. 도망다니는 애들은 계속 도망다니어요. 그런 것 보다는 어느 정도는 사회를 알려주어야 되지 않을까. - C

학교에서 학생들을 보호만 하는 것이 아니라 사회의 ‘냉혹함’에 대응할 수 있도록 기준을 알려주고 경험을 시켜주는 것이 필요하다는 것이다. D 역시 학교에서 나쁜 점도 알려주어야 한다고 말한다.

학교도 물론 작은 사회고 하지만 기본적으로 저는 세상의 좋은 면만 보는 건 그걸 보는 걸 배운 거라고 생각안하거든요. 그게 나쁜 것 힘든 것이라는 것도 같이 봐야 그 안에서 배움이 생긴다고 생각을 해요. - D

좋은 면뿐만 아니라 나쁜 점도 알려주었을 때 진정한 배움이 있다고 생각한다고 한다. 다시 말하면, 대안학교에서의 경험은 따뜻하고 좋았지만, 한편으로는 졸업 후 만나게 될 사회에 대해서 제대로 배우지 못했기 때문에 적응하기 어려웠다는 것이다.

2. ‘네트워크 중심’의 학교

가. 도시의 자원 활용

비인가도시형대안학교의 가장 큰 특징 중의 하나는 바로 도시에 있는 다양한 자원들을 활용하여, 네트워킹을 시도했다는 것이다. 전원형 학교들이 주로 노작활동을 외부활동으로 했다면, 도시형 학교들은 도시에 있다는 위치적 장점을 활용하여 도시의 자원을 최대한 활용하였다. 따라서 수업은 물론 미디어와 관련된 체험학습이나, 일과 중에 캠페인 활동들을 할 수 있었던 것이 비인가도시형대안학교의 특징 중 하나이다. 실제로 외부에 나가서 활동한 수업이 인상 깊었다는 면담자들이 많았다.

(기억에 남는 수업 중) 하나가 밖에 나가서 할 수 있는 수업들, 디제잉을 배운다거나 브이제잉을 배운다거나 그런 것들.
- C

가장 기억에 남는 건 대안학교축제에 가서 플래시몹했던 거요. 남들 앞에서 춤을 출 수 있어서 좋았어요. 아 그리고 가면 쓰고 했던 것(캠페인)도 좋았어요. - H

이처럼 학교라는 공간을 벗어나서 새로운 경험을 할 수 있었던 것이 졸업생들이 회상하는 도시형대안학교의 특징이라고 할 수 있다.

또한 M학교에서는 도시네트워크 자원들을 최대한으로 활용하고 다양한 수업과 활동들을 진행하고자 시도하였다. 어떤 학생이 어떤 부분에 관심을 가지고 있다면 다양한 인적네트워크를 활용하여 멘토를 연결해주거나 인턴십을 연결해 주곤 하였다.

친구들의 부모님, 학교에 관심을 가지고 있는 분들, 교육에 관심을 가지고 있는 분들, 때로는 교수님, 다른 학교 선생님 등이 관심을 가지고 있고, 이러한 관심이 아이를 키운다고 봐요. 마을을 작으데 마을 안에 어른들이 많은 느낌... 이 친구가 저런 꿈을 갖고 있데 하면 발벗고 나서서 도와주는 거예요. 연기가 하고 싶데 그러면 그 마을에 연기에 관련된 일을 하고 있는 분이 인턴십을 소개해주기도 하고 경험을 얘기해주기도 하고 - E

이를 통해서 어떤 학생들은 꿈이 확고해졌고 어떤 학생들은 새로운 꿈을 탐구하기도 하였다. 이처럼 가능한 다양한 네트워크를 활용하여 학교밖에서의 다양한 경험과 인적자원을 제공하였다.

나. 온도차이 극복의 노력

도시의 자원을 활용한 활동 프로그램은 앞서 살펴보았던 따뜻한 학교와 냉혹한 사회 사이에 어느 정도의 가교의 역할을 한 것으로 보인다. 학교라는 공간을 벗어나면 바로 도시라는 공간이 학생들을 기다리고 있었다. D는 실제로 교과외활동으로 중계방송 활동을 하면서 많은 것을 배웠다고 말한다.

방송팀 선생님들과 같이 중계방송을 뛰는 활동을 하면서 완충제 역할을 했던 것 같아요. 엄연히 말하면 대안학교랑 관계가 없는 분들이지만 청소년시설에 있으신 분들과 함께 하다보니 많은 것을 배울 수 있었습니다. - D

재학시기에 따라서 차이가 있지만 M학교는 도시네트워크를 활용하

여 학교와 사회 간의 차이를 극복하려고 하였다. 대표적인 프로그램이 앞서 살펴 보았던 인턴십 프로그램이었다.

3. ‘다양한 사람’을 통한 타인에 대한 이해증진

가. 친구같은 멘토 교사

먼저 교사에 대한 진술을 살펴보고자 한다. 면담자들이 기억하는 교사는 주로 권위가 없는 ‘친구같은’ 교사였다. 한편으로는 ‘가족같은’ 교사라고 언급한다.

OO쌤은 어른으로서도 형으로서도 많은 경험을 같이 했으면 좋겠다는 생각이 들었어요. 권위적인 것과 권위가 있는 건 다르다고 생각하거든요. 권위적이지 않은 사람들이었던 것이고, 내가 어떤 말을 했을 때 그것을 존중하고 같은 인간대 인간으로서 받아줄 수 있는 그런것이 중요했던 것 같아요. 편하게 생각해 주는 비교적 조금 더 선생스럽지 않은 선생님들과 조금 더 친했던 것 같아요. - D

이처럼 그들이 경험한 교사들은 기존에 경험하던 어른과는 다른 자신들을 존중해주고 격 없이 대해주는 새로운 어른이었다. 이를 통해 학생들은 자신의 성장 후 모습의 방향성을 설정하기도 하였고, ‘권위적이지 않지만 권위가 있는 교사’에 대해서 경험하게 되었다. 대부분은 졸업 후 지금까지도 연락하며 지내고 있다고 말하였다.

또한 면담자들은 친구같은 교사였지만 분명히 배울만한 점이 많

왔다고 했다. 특히 말로 지도를 해 준 것 보다는 삶으로 보여 준 것을 인상깊게 기억하고 있었다.

담배꽁초를 진짜 안 버리시는 거예요. 무엇보다 자기가 생각하는 것에 있어서 굳이 설명하지 않아도 행동하는 것을 통해서 어떤 신념을 가지고 있구나 하는 것이 보여졌어요. - A

말한 바를 실천하는 교사를 통해 학생들은 교사에 대한 신뢰를 가지게 되었다. 또한 물질중심적인 사고를 버리고 새로운 삶을 찾는 교사의 모습은 학생들에게 큰 인상을 남겼다.

대기업을 다니다가 대안교육을 해보고 싶다고 해서 오신 선생님은 월급이 반절이나 삭감되서 들어오셨어요. 물론 생활고도 있을거예요. 다만 더 즐거워하셨어요. ... 몸으로 보여주시는 거죠. 물질적인 가치관보다 자신의 행복감이 중요하다는 것을... - E

이처럼 삶을 통해서 보여준 교사의 사상과 신념은 학생들에게 깊은 인상을 주었고, 이후 졸업생들의 삶에 많은 영향을 주었다.

뿐만 아니라 면담자들은 교사의 헌신을 기억하고 있었다. 이러한 헌신을 통해 타인을 이해하는 마음이 깊어지고, 교사와 학생간의 신뢰가 형성되었다고 회상하고 있다.

선생님들과 싸우면서 (타인을 이해하는 마음이) 형성된 것 같아요. (여행 중에 A가 화를 내고 뛰쳐 나갔다가 다시 돌아왔을 때) OO 쌤이 울고 계신 거예요. 내가 이 사람한테 상처를 줬구나... 내가 이 사람에게 상처를 주고 내 나름대로 상처를 받고 하는 과정들 속에서 많이 생각하고 성장하면서 그렇게 된 것 같아요. ... (교사들이) 힘들어했는데 나중에 알고보니까

월급도 박봉이었고 왜 그랬을까 생각해보면 우리한테 진심으로 뭔가 대하는 게 있었구나. - A

A가 말한 것처럼 교사들이 항상 모범이 되는 모습을 보여주는 것은 아니었지만, 졸업생들은 갈등의 과정과 이를 해소하는 과정에서 오히려 어른을 이해할 수 있었다고 한다. 면담자들은 교사들의 솔직한 반응들을 통해서 어른에 대한 인식을 바꾸어 나가기도 하였다. ‘강한’ 어른으로서의 교사가 아니라 함께 감정을 섞어가고 있는 ‘인간’으로서의 교사가 오히려 졸업생들의 마음을 움직였다.

학교선생님들이 화를 내고 슬퍼할 때 인간적인 모습을 보일 때, 어떤 때는 선생님들의 눈물을 보고 선생님이면 조금 더 강해야 하는 데 왜 우시지 이런 생각을 할 때도 있었지만 또 한편으로는 이만큼 우리와 가깝게 감정을 섞고 계시는구나 그런 생각도 들었어요. - E

교사에 대한 인간적인 안타까움은 면담자들을 변화시킨 원인이기도 하였다.

OO쌤이 한해 한해가 다르게 변하는 거예요. 나라도 변할 것 같아요. 어느 순간 보니까 새치가 생기고 하얀 머리가 생기고 늙어버리는 그런 모습을 보니까 직업으로서 하면 안되는구나 생각했죠. 진짜 너무 힘들어보였어요. 정신병 걸리기 직전의 모습. 매년 바뀌는 모습 보니까 아 힘들구나 나는 조용히 있자. 그때부터 그냥 시키는 대로 했죠. - C

비인가도시형대안학교 졸업생들에게 있어 교사라는 존재는 삶의 모범이 되어 가치관 형성에 도움을 주기도 하였다. 때로는 학생과의 갈등과 인간적인 모습의 교사를 경험함으로써 교사와 학생 간의 권

위를 허물기도 하였다.

나. 다양하고 독특한 또래

권위적이지 않고 본받을 만한 어른의 모습을 교사를 통해서 학생들이 경험할 수 있었다면 또래를 통해서도 다른 측면을 경험하였다. 졸업생들은 또래관계를 통해 구성원간에 일어나는 갈등을 이해하면서 타인에 대한 감수성과 이해도를 높일 수 있었다. 비인가도시형대 안학교는 다른 대안학교보다 열린 학교였기 때문에 입학의 제한이 없어 다양한 배경의 학생들이 입학하였다.

너무 다양한 친구들이 들어왔어요. 예를 들면 폭력을 휘두르던 친구들 혹은 학교에서 왕따를 받았는데 그 이유가 너무 자기 중심적이어서 왕따를 받은 친구들. 혹은 학습에 너무 관심이 없는 친구들. 너무 가지각색이었던 거죠. - E

선발과정이 있었지만, 심각한 중증장애 등의 특별한 경우를 제외하고는 대부분 입학이 가능하였다. 이러한 원인으로 인해 학생들의 배경은 매우 다양했으며 이는 많은 갈등들을 야기하기도 하였다.

중요한 것은 대부분의 면담자들이 이러한 또래를 통해서 오히려 배운 점이 많았다고 말하고 있다는 것이다. K는 다양한 사람들을 만나고 다양한 경험을 한 것이 대안학교의 가장 큰 장점이라고 말하기도 하였다.

정말 많은 사람들을 만났어요. 솔직히 말해서 양아치라고 할 수 있는 사람들도 많이 만났고, 학교폭력 피해자 가해자라고 할 수 있는 사람들도 만났고 많은 사람들을 만나고 많은 경험

을 했다는 것이 가장 큰 장점이예요. - K

대부분의 면담자들은 공통점을 찾기도 어려운 동기들이어서 처음에는 도저히 이해도 안되고 친해질 수 없었다고 한다. 하지만 시간이 흐르면서 다름을 이해하게 되고 소통할 수 있게 되었다고 한다. 다양한 사람들과의 만남을 통해서 타인을 이해하는 폭이 넓어진 것이다.

학교를 통해서 이런 사람들이 있구나 라는 걸 알았던 것 같아요. 정말 학교에 정말 너무 다양한 사람들이 있고 캐릭터도 엄청났고 개성도 엄청났기 때문에 보통은 서로 원만하지 않은 날이 더 많았어요. 근데 그 사람들과 같이 지내면서 중요한 날에는 서로 힘을 나눠줬어요. 그런 걸 보면 어느 정도 사람들이 하고 나랑 다른 사람들 하고 노는 법을 배웠다고 생각해요. - G

처음에 대안학교라고 하면 당시로 따지면 양아치들이 가는 학교였어요. 처음에는 무서웠고 그 다음에 친구들을 보고 나서는 무슨 생각이 들었냐면 나는 재네들이랑 달라 나는 진짜 뜻이 있어서 대안학교 온거야 이런 생각을 했던 것 같아요. 근데 친구들이랑 지내다 보니까 이 친구들도 나름의 사정이 있었고 정말 나쁜 사람들도 아니고 그런 것들을 보면서 자연스럽게 남을 존중하고 다름을 인정하는 그런 것들을 자연스럽게 배웠던 것 같아요. - D

면담자들은 처음에는 다양한 특성을 가진 동기들을 이해하는데 어려움을 겪었지만 함께 생활하면서 이해하게 되었다고 한다. 특별히 장애를 가진 친구들을 기억하는 면담자들도 있었다. 보통 학교에서 만나기 어려운 장애를 가진 친구들과 함께 생활하며 여행을 다니고

과제를 하면서 어려움을 많이 겪었었지만, 이 과정들을 통하여 사회적 약자에 대한 이해도 많아졌다고 한다.

(M학교를 다니는 중에) 어떤 형이 있었어요. 정신이 좀 이상하고 이상한 행동을 많이 했어요. 그 형이 호주로 이민을 가게 되어서 롤링페이퍼를 썼어요. 그때 다들 다시는 우리나라 오지 말라고 썼어요. 그때 OO 쌤이 그 종이를 던지고 욕했어요. 다시 쓰라고. 생각해보니까 사람을 이해해야 하고 다른 걸 깨달아야 한다. 미안하더라고요. 지금 생각하면 얼마나 창피한지. 그 형이 기억이 남아요. 이걸 형 때문에 변한거예요. - C

이처럼 M학교에서는 다양하고 독특한 특성을 가진 학생들이 모여 있었지만, 갈등과 갈등을 해결하는 과정에서 서로를 이해하고 배려하는 것을 배울 수 있었다. 특히 학교폭력 피해자나 장애인과 같은 사회적 약자에 대한 배려 또한 배울 수 있었다.

4. ‘자유로움’의 딜레마

가. 자유와 책임

면담자들은 M학교에서 너무나 자유롭게 지냈다고 했다. 그러나 이러한 자유로움으로 인해서 오히려 불편하기도 했다고 말한다. 대안교육에서 추구하는 가장 큰 가치는 ‘자유로움’이다. 비인가도시형 대안학교들이 비인가의 형태를 계속해서 유지하고자 하는 이유도

바로 교육과정에 있어서 자유도를 확보하고자 하기 때문이다. 그러나 몇몇 면담자들은 지나친 자유로 인해 학습권의 침해가 오기도 하였다고 말했다.

장점이자 단점을 꼽으라면 자유로움이라고 생각해요. ... 한편으로는 한쪽에서 학생의 아이덴티티를 존중해주는 따뜻한 방식인 반면에 너무 자유로웠기 때문에 한사람을 존중함으로 인해서 다른 사람들의 틀을 깰 수도 있었다고 생각해요. - G

이처럼 자유로운 분위기로 인해 학생들간의 자유와 권리가 충돌하는 경우가 생겼다. 또한 학생들 위주로 프로그램을 진행을 할 때 이야기가 집중이 안 되는 경우에도 어려움을 겪었다고 한다.

학생들에게 말기는 것도 좋은데 선생님들이 중심이 흔들리지 않도록 잡아줄 수 있어야 되는데 그게 잘 안 됐던 것 같아요.
- H

H는 이러한 갈등 상황에서 교사의 개입이 필요한데 교사가 적절히 개입하지 않아 아쉽다고 하였다.

뿐만 아니라 몇몇 면담자는 이러한 자유로움으로 인한 불안감을 호소하기도 하였다. A는 유동적인 시스템으로 인해 소수의 교사로 학교가 지탱되었다고 보았다.

대안교육에 있어서 가장 약점인데, 시스템화 하기가 굉장히 어려워서 누군가가 하나 그걸 지탱하고 있어야 한다. 사실 시스템이나 제도에 맡겨질 필요도 있는데 한두사람에 의해서 학교가 지탱되고 있는 느낌도 많이 들어요. - A

또한 교과과정과 철학의 연속성을 찾기 어려워 힘들어 했다고 말한

다. 그리고 학교를 다니는 동안 계속해서 체계도 바뀌고 함께 하는 학생들도 바뀌면서, 안정감을 느끼지 못하고 다음 학기에 대해서 계속해서 고민하고 불안해 했다는 것이다.

인아웃이 자유로웠다는 거. 굉장히 하나의 보험 같았다. 누군가는 그냥 버리면 되는 공간이었으니까 그런 사람들과 제가 함께 있다는 것이 모욕적이었어요. 수업이나 제도 자체도 유동적이긴 한데 안정적이지도 않고, 다음학기는 어떻게 될까라는 생각이 들었던 것 같아요. 모래성 같아요. 오래 효과를 미치지 못하고 또 금방 또 쉽게 지을 수 있는... - J

이처럼 자유로움은 대안학교의 가장 중요한 가치이기도 하지만, 학생들에게 있어서는 오히려 권리를 침해받거나 불안감을 주는 요소이기도 하였다.

나. 정규교과에 대한 아쉬움

비인가도시형대안학교에서는 대부분 국영수과사의 정규교과를 가르치지 않는다. M학교의 경우에도 초창기에 정규교과 수업을 하였지만 차츰 사라지는 경향을 보인다. 졸업생들은 대안학교에서 정규교과를 배우지 못한 것에 대해서 아쉬움을 드러냈다. 그때 당시에는 배우기 싫었지만 졸업 후에 정규교과를 배우지 못한 것에 대한 한계를 느끼고 있기 때문이다. 오히려 대안적인 사고에만 치우쳐서 그 외의 사고들을 하기 힘들었다는 면담자도 있었다.

어떻게 보면 대안 외의 것들에 대해서 보게 되는 시각에 대해 넓지 못했던 것 같아요. 속해있는 것에 심하게 갇혀있었다고

해야 할까요. 애들이 수능 공부를 하면서 공부한 것이 아예 쓸모 없는 것들이 아니잖아요. 개네들이 기본적으로 가지고 있는 상식이나 나름대로 인식이나 그런 것들이 좀 많이 달랐던 게 장점이자 단점이었던 것 같아요. - A

A와 마찬가지로 G도 정규교과를 배우지 않은 것에 대해 ‘후회’하고 있다고 하였다. 이것은 앞서 살펴 본 것과 동일하게 정규교과를 배우지 않고 대안학교를 졸업한 후에 대안적이지 않은 사회로 돌아가는데 있어서 어려움을 겪었기 때문이다. 면담자들은 대안학교에서 배운 내용들만으로는 사회를 살아가는 것에 어려움을 겪고 있는 것으로 보고, 대안학교가 보완적인 역할을 하지 않은 것에 아쉬워했다.

대안학교는 교육시스템에 대한 대안이에요. 그런데 너무 극과 극에 가 있어서... 경쟁중심적이 아니라 자기자신 내면중심적으로 들어가는 것 같고, 굳이 어디를 이 구멍으로 들어가라고 하기 보다는 이 구멍을 들어갈 준비를 하게 만드는... 저는 중간에서 그 사이를 놓을 수 있는 게 필요할 것 같아요. 김정고시로 마냥 해결된다고 보지는 않거든요. - B

B가 표현한 대로 대안학교와 대안적이지 않은 사회의 괴리는 컸고, 대안학교를 졸업한 학생들은 대안적인 사고로 살아가는데 어려움을 겪었다. 비록 대안학교라고 하더라도 학생들이 졸업 후에 학교밖에서 살아갈 수 있도록 어느 정도 준비를 시켜주어야 한다는 것이 대부분의 졸업생들의 의견이었다. 자유로움 속에서도 사회에서의 질서와 규율이 필요하다는 것이다.

V. 결론 및 제언

지금까지 M학교를 중심으로 비인가도시형대안학교에서의 교육목표와 교육과정 등을 포함하는 교육적 경험에 대하여 정리하였다. 연구의 대상인 대안학교는 한가지 정의로 설명하기가 불가능할 정도로 다양한 형태와 다양한 특성이 있다. 그럼에도 불구하고 기존의 대안학교에 관한 연구들에서는 다양한 특성의 대안학교를 고려하여 연구하기 보다는 대안학교라는 이름을 가지고 있는 전원형 학교 또는 도시형 학교, 인가형 학교 또는 비인가형 학교를 특별한 구분없이 연구하였다. 뿐만 아니라 비인가도시형대안학교를 연구한 연구물들도 주로 설문지 조사에 의존하여 분석하는 경우가 많았다. 그러나 설문지 연구로는 답변의 성실성의 문제가 있을 수 있고, 깊이 있는 답변을 얻어내기 어렵다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 다양한 대안학교 중에서도 비인가도시형대안학교에 특별히 주목하였다. 그중에서도 비인가도시형대안학교의 형태로서 가장 오랜 역사를 가지고 있는 학교 중 하나인 M학교를 연구대상으로 삼고, 비인가도시형대안학교의 교육에 대해서 살펴보았다. 또한 설문연구에서 놓칠 수 있는 답변을 확보하기 위하여 면담 기법을 사용하여, 면담 내용과 문헌들과 기존연구들과의 비교작업을 하였다. 본 연구에서는 교육경험을 변화와 지속성, 경험을 수반하면서 주체인 학습자가 변화하는 모든 과정과 절차라고 보았다. 이에 따라 면담 대상자는 현재 학교 재학생이 아닌 학교의 일정한 과정을 이수하여 졸업한지 2년이 경과한 성인 졸업생으로 한정하였다. 이를 통해 대안학교에서의 교육적 경험이 성인이 된 졸업생의 삶에 어떤 영향을 주고 있는지 까지 함께 연구하고자 하였다.

먼저 비인가도시형대안학교의 교육내용은 기존의 다른 형태의 대안학교와 크게 차이가 없이 운영이 되었다. 교육목표에는 반드시 자아정체성의 확립, 진로와 적성교육, 사회를 바라보는 눈 등의 목표가 포함되었다. 먼저 도시형이라는 특징에 맞추어서 미디어교육 등의 특성화를 시도하기도 하였으나 그 영향력은 다른 교육목표에 비해서 미미했고, 시기가 지나면서 교육목표로서 분명하게 드러나지 않았다. 면담자들은 자아정체성의 확립과 진로와 적성교육의 측면에서는 긍정적인 평가를 하고 있지만, 사회를 보는 눈에 대해서는 대부분이 큰 영향을 받지 못했다고 말했다. 이는 다른 목표들에 비해서 중요도를 높게 생각하지 않았고, 해당 연령기에는 사회를 보는 힘보다는 학생들의 자기회복이 더 필요했기 때문이다.

다음으로 비인가도시형대안학교의 교육과정 및 교과외활동도 기존의 다른 형태의 대안학교와 크게 차이가 없었다. 특색있는 수업, 학생중심의 수업, 국내외 여행학습, 자치회의 등은 대부분의 대안학교에서 볼 수 있는 형태이다. 하지만 인가형 혹은 전원형 대안학교와는 달리 몇 가지 주요한 차이점을 발견할 수 있었다. 첫째, 교육과정이 상당히 유연하게 운영되었다는 점이다. 기존에 정해진 틀이 거의 없고, 학생들의 요구에 따라 수업이 개설되는 상당히 자유도가 높은 교육과정이었다. 둘째, 국영수과사라고 불리는 정규교과에 대한 편성 자체를 하지 않는다는 점이다. 물론 초창기에는 기초학력증진이라는 명목으로 시도하기도 하였으나 이후 학기중에는 관련과목이 전혀 편성되지 않았다. 셋째, 도시의 다양한 자원을 활용한 인턴십 과정이 학기 중에 편성되어 운영되었다는 점이다. 인턴십 과정을 통하여 많은 학생들이 학교를 다니는 중에 진로에 대한 사전탐구가 가능했고, 졸업 후 대안적이지 않은 사회로 나가기 위한 완충재의 역할을 하였다.

마지막으로 비인가도시형대안학교의 교육경험은 몇 가지 측면에

서 다른 형태의 대안학교와는 다른 특징이 있다. 첫째, 비인가도시형대안학교는 또다른 가족으로서의 공간이라는 의미가 있다는 점이다. 10명 안팎의 소수로 운영되는 학교의 특성상 교사와 학생간, 학생과 학생간의 친밀도는 어느 학교보다 높았다. 학생들은 학교를 학기중에 머무는 공간이라고 보기 보다는 생활하는 공간 그 자체로 생각했다. 한편으로는 이러한 가족같은 따뜻함으로 인해 졸업 후 사회에서의 적응이 어려움을 겪은 면담자도 있었다.

둘째, 네트워크를 중심으로 하는 학교였다는 점이다. 도시의 편리한 교통과 다양한 자원 등을 활용하여 여러 가지 많은 시도들을 할 수 있었다. 학교에 간혀있는 것이 아니라 캠페인이나 교류활동 등을 통해 사회와 소통하는 것들을 학습할 수 있었다. 뿐만 아니라 학생들의 진로와 관련한 자원을 연결하는 데에 있어서도 적극적이었다.

셋째, 다양한 사람들을 만남으로 인해 타인에 대한 이해를 증진할 수 있는 학교였다는 점이다. 먼저 삶으로 보여주는 친구같은 교사의 존재이다. 기존의 학교에서 심지어 다른 대안학교에서도 보기 힘든 인간적인 교사의 모습을 통해서 성인에 대한 생각을 바꾸기도 하고, 가치관을 바꾸기도 하였다. 다음으로 비인가도시형대안학교는 열린 학교이고 학교밖청소년이라면 연령조건 외에 아무런 선별기준이 없이 입학할 수 있었다. 소규모임에도 불구하고 매우 다양한 특성의 학생들이 함께 학교를 다니면서 많은 충돌들이 있었다. 하지만 면담자들은 그런 과정을 통하여 타인에 대한 이해를 증진할 수 있었다고 말한다.

넷째, 자유로움의 딜레마가 있던 학교였다. 비인가도시형대안학교의 가장 큰 특성이 자유로움이지만, 오히려 개인의 자유와 타인의 권리가 충돌하는 상황이 많이 발생하였다. 두 가지 가치가 충돌하는 상황에서는 대부분 자유를 더 중요시하였기 때문에 면담자들은 피해를 보는 상황들이 많았다고 말했다. 뿐만 아니라 지나친 자유로움

때문에 매학기 매순간이 불안했다고도 했다. 안정적으로 학습을 하기에는 학교가 너무 불안정했다는 것이다. 또한 사회에 나갔을 때 자유로운 교과로 인해 배우지 못했던 정규교과가 아쉽다고 하였다. 오승근 외(2013)의 연구에서도 학생들은 상급학교와의 연계를 비인가도시형대안학교의 아쉬운 점으로 뽑았다. 비인가도시형대안학교의 공간은 매우 자유롭고 따뜻한 곳이었지만, 그와 함께 딜레마가 발생하는 곳이었다.

지금까지 비인가도시형대안학교 졸업생의 교육적 경험에 대해 살펴 보았다. 비인가도시형대안학교는 졸업생들의 자아정체성의 확립과 진로결정, 공동체의식 형성 등에 긍정적인 영향을 주었고, 이를 가능하게 한 주요한 요인으로는 교사들과 다양한 수업 및 활동 등을 들 수 있다. 그러나 오히려 이러한 교사와 자유로움 변인으로 인해 졸업생들은 부정적인 경험을 하기도 하였다. 훈련되지 않은 비전문 교사로 인해 상처를 받기도 하였고, 불안정한 교육과정 운영으로 인해 학교를 다니는 동안 불안함을 느끼기도 하였다. 또한 자유와 책임 사이에서 갈등이 계속되었고, 졸업생들은 오히려 비인가도시형대안학교에서도 다른 사람의 권리를 침해하지 않기 위해서 어느 정도 통제가 필요하다고 말하였다. 뿐만 아니라 학교에서의 경험과 졸업 후에 경험한 사회 간의 괴리는 졸업생들을 가장 힘들게 하였고, 결국 대부분의 학생들이 대학진학은 선택하게 하였다. 본 연구 결과처럼 비인가도시형대안학교가 고유의 장점을 유지하면서도 부족한 점을 보완함으로써, 학생들에게 대안적인 교육적 경험과 진로를 제공할 수 있도록 더 많은 성찰과 연구가 계속되어야 할 것이다.

참고문헌

- 고병헌(1998). 한국 대안교육운동의 성격에 관한 연구. **성공회대학 논총**, 12.
- 고형일, 이두휴(1998). 대안학교와 일반학교의 교육활동 비교 연구. **교육사회학 연구**, 8(2).
- 교육부(2014). **미인가 대안교육시설 현황조사**. 교육부.
- 교육인적자원부(2007). **대안교육백서: 1997~2007**. 교육인적자원부.
- 김민채, 김영환(2017). 국내 대안교육 및 대안학교 관련연구 동향분석: 1997년부터 2015년까지. **교육혁신연구**, 27(2).
- 김서영, 백지숙(2009). 대안 고등학교 학생과 일반계 고등학교 학생의 진로정체감과 진로성숙도의 비교 연구. **청소년시설환경**, 7(4).
- 김성기(2003). 도시형 대안학교 운영 특성에 관한 연구. **교육행정학 연구**, 21(2).
- 김영신(2006). 시민성 교육으로서의 대안학교 이해: 꽃동산 학교의 사례에 관한 질적 연구. **시민교육연구**, 38(3).
- 김영화(2014). 대안학교 졸업생은 어떠한 삶을 살아가고 있는가?. **교육사회학연구**, 24(3).
- 김영화(2015). 대안교육 경험자의 삶 탐색: 배경, 진학동기, 교육경험, 진로, 가치지향. **신앙과 학문**, 20(3).
- 김한별(2014). **평생교육론**. 학지사.
- 노상우, 고현수, 권희숙(2010). 대안학교 학생의 교사만족도에 대한 내러티브 탐구. **교육문제연구**, 15(1).
- 박세원(2007). 교사의 교육 활동에서 내러티브 탐구 과정이 가지는

- 의미. **교육인류학연구**, 10(1).
- 서울대학교 교육연구소(1995). **교육학사전**. 서울대학교 교육연구소.
- 서울시학교밖청소년지원센터(2014). **학교 밖 청소년 백서**. 서울시학교밖청소년지원센터.
- 서울시학교밖청소년지원센터(2015). **즐거찾기 2015**. 서울시학교밖청소년지원센터.
- 신동일, 김나희, 유주연(2006). 내러티브 탐구 학습을 통한 교육 경험의 성찰. **교육인류학연구**, 9(2).
- 심정보(1996). 한국대안학교운동의 현황과 과제. **교육사회학연구**, 6(2).
- 신영, 임미연(2017). 간호사를 꿈꾸는 탈북청소년들의 진로탐색과정 에 대한 내러티브 연구. **교육인류학연구**, 20(1).
- 염지숙(2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구**, 6(1).
- 오승근 외(2013). **서울시 도시형 대안학교 학생 실태조사 연구보고서**. 서울시학교밖청소년지원센터.
- 오승근, 이진숙(2016). 대안학교 재학 청소년의 진로준비 현황 및 진로결정요인 분석. **청소년복지연구**, 18(3).
- 이병환, 강대구(2014). 대안학교 학습자 만족도 분석. **교원교육**, 30(3).
- 이수광 외(2008). **대안학교 교육과정 편성·운영 실태에 관한 연구**. 교육과학기술부.
- 이은실, 강영택(2011). 기독교대안학교 졸업생들이 인식하는 교육성과에 대한 질적 연구. **기독교교육논총**, 26.
- 이혜영 외(2009). **대안학교 운영 실태 분석 연구**. 한국교육개발원.
- 장성화(2014). 국내외 대안학교의 교육과정 및 운영 비교분석. **상담심리교육복지**, 1(2).

- 정연순(2006). 네트워크로서의 학교 - 도시형 대안학교 운영원리의 평생교육적 해석. **평생교육학연구**, 12(3).
- 정연순, 이로미(2009). 탈학교 입학습: 실천공동체 관점에서 분석한 청소년의 대안적 학습경험. **평생교육학연구**, 15(1).
- 정진곤, 조경원, 류완영(2000). 대안학교 교육이념 및 내용에 대한 비판적 분석. **열린교육연구**, 8(2).
- 정현주(2005). 대안학교 청소년과 일반학교 청소년의 심리적 안녕감에 관련된 변인 연구. **학생생활상담**, 23.
- 조용환(1998). 대안학교의 가능성과 한계에 관한 문화기술적 연구. **교육인류학연구**, 1(1).
- 조현영, 손민호(2017). 경험은 어떻게 맥락적으로 학습되는가. **교육인류학연구**, 20(1).
- 진권장(1999). 교육경험의 의미에 관한 해석학적 이해. **교육인류학연구**, 2(1).
- 하태욱 외(2008). **비인가 대안교육현장 교육과정 운영 연구**. 대안교육연대.

Cole, M.(2010). Education as a intergenerational process of human learning, teaching, and development. *American Psychologist*, 65.

Cladinin & Connelly(2016). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. NY: Macmillan.

Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. In J.A. Boydston (Ed.), *Middle works 10*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1939). *Experience and Education*. NY: Macmillan.
- Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: learning theory for future, *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*. Routledge.
- Freire(1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Seabury Press.
- Illich(1971). *The Deschooling Society*. NY: Harper&Row.
- Knowles, M. S.(1980). *The Mordern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy*. NY: Cambridge Books.
- Kolb D. A.(1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice-Hall.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New Youk Press.
- Reimer, E.(1971). *School is Dead: Alternative in Education*. NY: Doubleday&Companay.
- Scunk, D. H.(2016). *Learning Theories: An Educational Perspective, 7/E*. Pearson Education.
- UNESCO(1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO.

<부록1> M학교의 연도별 세부교과

연도	학기	구분	수업명	비고
2002	-	미디어교과	영화·영상 연출, 포토샵그래픽, 인터넷라디오, 웹, 플래시애니메이션, 신문활용, 연기 기초, 영어	
2003	1	심리적 접근	몸타(연극)수업, 성교육 프로그램, 점점프로젝트(미술치료), 재즈댄스	
		사회화교육	도시 속 나(현장체험학습), 내 안의 미국, 미국문화다시보기	
		기능습득	웹수업, 맛있는 영상 만들기	
	2	심리적 접근	점점프로젝트2(미술치료), 평화, 인권수업, 몸타(연극)수업	
		사회화교육	길을 찾아 떠나는 도시탐험, 재미있는 경제학	
		기능습득	컴퓨터 활용, 자격증 대비반	
2004	1	심리적 안정	30cm세계에서 만나는 평화, 몸타(연극) 마침표(인터뷰 기사), 성교육, 진로탐색프로그램, 점점3(미술치료)	
		공동체 되기	여행프로젝트, 역사이해, 환경수업	
		미디어 교육	플래쉬, 신나는 미디어, 그래픽자격증대비반	
		기타	초청강연, 영어, 종이접기교실, 과학	
	2	심리적 안정	점점4(미술치료), 어울림(사물놀이), 진로탐색, 방송댄스, Bravo My Life, My Space(공간)	
		공동체 되기	사회를 보는 눈, 환경2, 우리말 우리글,	
		미디어 교육	미디어를 보는 눈, 웹 타이틀 제작, 미디어의 이해, 컴퓨터의 이해와 활용, 신나는 미디어2, 굼뽕이 몽타쥬, 미디어만나기	
		기타	인간을 위한 과학, 영어 나도 할 수 있다	

연도	학기	구분	수업명	비고
2005	1	자기찾기	성교육, 내마음속의 댄서, 요가, 도시속 자연 그리고 우리, 꿈아 너 꿈썩마	
		함께하기	이상한 나라의 음악회, 자치회의, 사회를 보는 눈2, 브라보마이스페이스2, 탐구와 참여	
		미디어만나기	컴퓨터의 이해와 운용2, 웹 타이틀 제작2, 컴퓨터 만나기, 미디어를 보는 눈. 이상한나라의변화	
		학문의즐거움	스토리텔링, 재미난 수학여행	
	2	자기찾기	성교육, 요가, 비보잉	
		함께하기	자치회의, 탁종이 인형 만들기, 마음읽기, 브라보 마이스페이스3, 탐구와 참여	
		미디어만나기	기본소프트웨어 만나기, 영상편집, 일러스트 프로그램, 신호등, DJing, VJing, 그래피티	
		학문의즐거움	기사작성법, 영어를 내팔 안에	
2006	1	자기찾기	양극에서 성을 바라보다, 즐거워 요가, 꿈 찾아가기	
		함께하기	자치회의, 도시 속 나 도시락	
		미디어만나기	스토리텔링, 미디어! 내가 주인입니다, 워드파고들기, 영상의 이해, 디자인과 색채	
		학문의즐거움	수학, 사회, 음악, 과학, 국어, 이야기가 있는 영어	
	2	자기찾기	공감을 통한 사랑 만들기, 생각나무 기르기, 너는 나의 타깃, 나에게 맞는 직업 알기, M-M브레인, 음악극	
		함께하기	세상을 보는 눈, 자치회의, 건축계획	
		미디어만나기	미디어 유감, Click Click, 스토리텔링, 단막극장(신호등)	
		학문의즐거움	재미있게 알아가는 과학세상, 이야기가 있는 영어교실, 수학	
2007	-	-	-	19)

연도	학기	구분	수업명	비고
2008	1	-	국어, 영어, 과학, 수학, 미디어리터러시, 청소년 인권, 일러스트, 디자인기초, 성교육, 리터러시프로젝트, 애니메이션, 자아발견, 디자인실습, 스토리텔링, 라디오제작, 그래피티, 사진기초, 자치회의	
	2	-	청소년인권, 성교육, 요가, 사회를 보는 눈, 포토샵, 자치회의, 애니메이션, 말과글, 천문학, 스토리텔링, 사진, 공예, 진로탐색, 그래피티, 라디오제작, 신호등, 풍물	
2009	-	-	자치회의, 스토리텔링, 나를알기, 테마프로젝트, 커리어스쿨, 포토샵, 애니메이션, 난타, 라디오 제작, 연극, 성교육, 청소년인권, 사진, 생활체육, 단막극장, 일러스트(심화), 수확사. 애니메이션(심화), 미디어리터러시	
2010	-	-	자치공동체모임, 인턴십, 나를알기, 영화보기&토론, 여행프로젝트, 동아리, 개인작업, 졸업프로젝트, 미디어리터러시, 인턴십, 청소년인권, 디자인익스플로러, 애니생각하기, 영상디자인, 애니그리기, 영화제작, 디 자인BI, 애니만들기, 시나리오	
2011	1	-	문학산책, 파워포인트, 자치회의, 진로학습, 나를알기, 풍물, 스튜디오사진, 미디어리터러시, 전공수업(연출), 미디어&삶, 공동프로젝트(서울도시탐방), 진로학습, 사진수업, 스토리텔링, 영어, 크로키, 전공수업(촬영), 사회를 보는 눈, 애니메이션, 전공수업(제작), CM/MV제작	
	2	-	영어, 국어, 자치회의, 기획프로젝트, 시나리오, 바른자세, 생활체육, 풍물, 졸업프로젝트, 미디어&삶, 전공수업, 디자인기초, 연기기초, 애니메이션, 네트워크학교수업(라디오, 창의적발명, 미술놀이), 전공수업(촬영), 영상디자인, 전공수업(연출), 영화토론	

19) 기관 운영백서에 수업시간표 혹은 수업에 대한 기술이 없으므로 생략

연도	학기	구분	수업명	비고
2012	1	자기찾기	나를 알기, 나를 찾아 떠나는 여행	
		함께하기	자치회의, 누리다숨, 기초뮤지컬, 앉아서 지구한바퀴, 한소리,	
		미디어만나기	조형미술기초, 미디어토론, 기초디자인과 모션그래픽, 일상프레임, 스토리텔링, 미디어리터러시, CM, MV 기획 및 제작, 중급시나리오, 다큐멘터리를 보는 시선, 공통워크숍, Record Governs Memory, 닭고 기름치고 조이자.	
		학문의즐거움	번개손을 잡아라, 읽기를 통한 세상알기	
	2	자기찾기	나를 알기2, 졸업프로젝트, 공동멘토링	
		함께하기	운동, 자치회의, Laos On Love, 기초뮤지컬2,	
		미디어만나기	미디어와 함께 누리는 세상, 스토리텔링2, 초급애니메이션, 어둠 이면엔 빛, 사진찍기, 조형미술기초2, 다큐멘터리와 극영화 그리고 미래	
		학문의즐거움	읽기의 즐거움	
2013	1	사회적소통	하루를 여는 독서, 자치회의	
		공동체성장	미디어매체프로젝트 ‘영화’, 공연예술프로젝트 ‘택견’,	
		배움의 열정	영화&사진집단프로그램, 개별프로젝트	
	2	사회적소통	하루를 여는 독서, 자치회의, 길잡샘과 함께	
		공동체성장	미디어매체프로젝트 ‘유니버스’, 공연예술프로젝트 ‘음악_난타’, 여행프로젝트	
		배움의 열정	집단프로그램, 개별프로젝트	

<부록2> 면담자 세부정보

A는 다니던 중학교에서 불합리하게 체벌을 당한 후에 학교를 가지 않게 되었고, 부모를 설득하기 위해서 대안학교를 선택했다. 졸업한 후 영상관련 일들을 하다가 상업적인 영상제작사회에 의구심이 들어서 현재 프리랜서로 자유롭게 촬영 작업을 하고 있다.

B는 다니던 고등학교의 분위기가 마음에 안들고 특히 장애학생을 괴롭히는 모습을 보고 그만두었다. 영화를 제작하고 싶다고 양육자의 반대를 무릅쓰고 입학하였다. M학교에서 영화관련 활동들을 하면서, 자신이 진짜 영화를 하고 싶은 것이 아니라고 생각하고, 자신의 이야기를 표현할 수 있도록 그림을 배우고 있다. 현재는 일용직 일을 하면서 군대를 준비하고 있다.

C는 중학교가 다니기 귀찮아서 자퇴를 했고, 어머니의 추천으로 M학교에 입학하게 되었다. M학교 재학 당시 우연한 기회에 마술을 접하게 되었고 그때 이후로 마술관련 학교에 진학하고 현재 프로마술사로 활동하고 있다.

D는 제도권학교가 싫어서 탈출하고 싶던 차에 간디학교와 관련한 다큐멘터리를 보고 대안학교에 진학하기로 결정했다. 졸업 후에는 청소년학과로 진학하여 현재 청소년지도사로 재직하고 있다.

E는 고등학교를 다니다가 그만두고 나서 뭐라도 해야겠다는 생각으로 우연히 M학교에 대한 이야기를 듣고 진학하게 되었다. 졸업 후에는 미디어관련 대학교로 진학하였고, 대학교 졸업 후에는 다양한

경험들을 쌓아가고 있으며 현재 카페를 운영하고 있다.

F는 M학교 다니기 이전에 서울시내 다른 비인가도시형대안학교를 다녔고, 그 학교에서 애니메이션을 좋아하는 F에게 M학교를 추천해 주어 입학하게 되었다. 현재 대학교에서 공부하고 있으며, 간간히 애니메이션을 그려보고 있다.

G는 중학교때 가출을 한 후 밖에서 지내는 시간이 길어지면서 뭔가를 해야겠다는 생각을 했고, 아는 사람을 통해 M학교를 추천받아서 입학하게 되었다. 졸업 후에는 다양한 꿈들을 하나씩 시도해보았으며 현재 외국 대학교진학을 준비 중에 있다.

H는 외국에서 초등학교를 졸업한 후 한국에서 중학교 입학이 여의치 않아서 M학교를 선택하여 진학하였다. 졸업 후에는 댄스관련 학과에 진학하여 대학교를 다니고 있다.

I는 대학교를 진학하여 공부하고 현재 모기관에서 계약직으로 근무하고 있다.

J는 인가형 전원형 대안학교를 다니다가 미디어에 대한 관심이 많아서 M학교로 진학하게 되었다. 졸업한 후 모대학 언론정보학과에 진학하였으며, 현재는 휴학하고 지역신문사에서 일하고 있다.

K는 외국학교를 졸업한 후 일반 중학교로의 진학이 여의치 않아서 M학교로 진학하게 되었다. 졸업 후에는 주로 아르바이트를 하고 있으며, 사진관련 대학 진학을 준비하고 있다.

<부록3> 반구조화 질문지

(배경)

- 본 학교의 입학동기가 어떻게 되는가?
- 학교를 졸업한 후 어떤 삶을 살아가고 있는가?

(개방형 질문_회상을 통해 가장 삶에 가장 영향을 주고 있는 경험을 추려낸다.)

- 본 학교에서 가장 기억나는 활동은 무엇인가?
- 본 학교에서 가장 기억나는 수업은 무엇인가?
- 본 학교에서 가장 기억나는 사람은 누구인가?(학생 또는 선생님 등)

(대안에 대한 질문)

- 본인에게 '대안'이라는 것은 무엇이라고 생각하는가?
- 본 학교에서 '대안'적인 교육은 잘 받았다고 생각하는가? 그 이유는 무엇인가?
- 본 학교에서의 경험은 본인의 삶에 어떤 영향을 주었는가?

(기타)

- 본 학교에서의 의사결정과정은 충분히 학생들을 중심으로 하였나?
- 본 학교에서의 활동과 수업들은 충분히 대화를 통하여 결정되었는가?
- 본 학교에서의 경험을 통하여 본인은 주체적이고 자발적인 학습자로 성장하였는가?
- 본 학교에서의 경험으로 사회구조에 대한 인식이 넓어졌는가?
- 본 학교에서의 경험을 통해 사회적인 행동을 할 수 있는 힘이 생겼는가?
- 본 학교에서의 활동과 수업들을 통해 겸손함을 배울 수 있었는가?

<부록4> 연구참여자용 설명서

연구참여자용 설명서 및 동의서

연구 과제명 : 비인가도시형대안학교의 교육경험에 관한 연구

연구 책임자명 : 최수련(서울대학교 교육학과, 석사과정)

이 연구는 비인가도시형대안학교의 교육경험에 대한 연구입니다. 귀하는 비인가도시형대안학교의 소정의 과정을 완료한 졸업생으로서 졸업한지 3년 이상 경과하였기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유 받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 연구원(최수련, 010-3923-3528)이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행 될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

본 연구는 비인가도시형대안학교에서의 교육경험을 연구하여 ‘대안적 교육공간’의 현실을 분석해보고자 하는 연구입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

본 학교를 졸업한 학생 중 만18세 이상의 성인을 대상으로 약 15명 정도가 참여할 것입니다.

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

만일 귀하가 참여의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다. 동의서를 작성한 후에 반구조화 질문지를 가지고 면담자와 조용한 곳에서 1시간 정도 구술을 진행하게 되고, 이 모든 과정은 연구를 위해 녹음되어 집니다. 이후 녹음된 파일을 텍스트화하는 전사의 과정이 따라올 것입니다. 전사한 파일은 당사자에게 공유되어 연구에서의 사용여부와 오류 등을 수정하는 절차를 거칠 것입니다.

4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

약 (1) 시간/일이 소요될 것입니다.

5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만 둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오.

6. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구에 참여하는데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 비인가도시형대안학교에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다.

7. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

8. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개될 때 귀하의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리심의위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

9. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 최수련

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의
서울대학교 생명윤리심의위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리심의위원회 (SNUIRB)

전화번호: 02-880-5153

<부록5> 연구참여자유 동의서

동 의 서

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 서울대학교 생명윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 인터뷰가 녹음된다는 것을 사전에 공지받았으며, 인터뷰를 녹음하고 전사하여 연구에 사용하는 것을 동의합니다.
8. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
연구책임자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

Abstract

Educational Experience of Urban Nonaccredited Alternative School Graduates : Focus on M School in Seoul

Su Lyeon, CHOI

Dept. Education

The Graduate School

Seoul National University

This thesis researches the educational experience of unaccredited urban alternative school graduates. The urban nonaccredited alternative school positively affected graduates' self-identity, career decision, and community consciousness. The main factors that made this possible are teachers and various classes and activities. However, the graduates experienced negative experiences because of these teachers and the freedom, also. They had bad experiences by untrained nonprofessional teachers, and felt apprehensive during school because of unstable curriculum. In addition, conflicts between freedom and responsibility persisted, and graduates said they would need some control in order to avoid violating the rights of others in urban nonaccredited alternative schools. And the gap between the school experience and the societies experienced after graduation

has made the graduates the most difficult, and most of the students have chosen to go on to college instead of choosing alternative courses. As the result of this study, it is necessary to continue more introspection and research in order to provide alternative educational experiences and career paths to students by complementing the deficiencies while retaining the inherent advantages of the urban nonaccredited alternative school.

.....

**keywords : alternative school, deschooling, alternative
education**

Student Number : 2009-21423